

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DIRECCION DE INVESTIGACION
COORDINACION DE POSGRADO

LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL ORIGENES, DISCURSOS Y
DEBATES. EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACION
INDÍGENA. RECUPERACION DE UNA EXPERIENCIA, 1984-1989.

014501

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE
MAESTRO EN EDUCACION
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR E INNOVACION PEDAGOGICA

P R E S E N T A

JORGE BENJAMIN MARTINEZ ZENDEJAS

DIRECTOR DE TESIS MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR

UNIVERSIDAD NACIONAL

16836

A mi familia
Cornelia Frances,
Anna Cornelia y
Kenneth Benjamin,
de quienes he recibido
persistente apoyo

ej. 3

- 162410

CAPITULO I

ANTECEDENTES DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Pp. 1-42

I. Políticas Sociales y Políticas Educativas

- ✓ I.A. Tres políticas educativas y su relación con el desarrollo de los grupos indígenas de México en el Siglo XX.
- ✓ I.A.1. La política del desarrollo de la comunidad y la educación de los grupos Indígenas.
- ✓ I.A.2. La política de integración regional y la educación de los grupos indígenas.
- ✓ I.A.3. La política del etnodesarrollo y la educación de los grupos indígenas.

II. Política educativa y Desarrollo Curricular para la Educación Indígena.

- II.A. Materiales didácticos elaborados por la DGEI para la educación indígena, durante el período administrativo 1978-1982.
- II.A.1. Caracterización de los materiales didácticos.
- II.A.1.a. La estructura de los libros de lecto escritura.
- II.A.1.b. El paquete de materiales de primer año

III. El Marco Teórico Conceptual y Referencial del Currículo

- III.A. El campo de estudio
- III.B. Precisiones teórico conceptuales.
- III.C. Desarrollo Curricular en México y Educación Indígena.
- III.D. Currículum y corrientes psicológicas.
- III.E. Modelos de desarrollo Curricular.
- III.E.1. Ralph Tyler
- III.E.2. Hilda Taba
- III.E.3. Robert Mager
- III.E.4. María de Ibarrola
- III.E.5. Angel Díaz Barriga
- III.E.6. El consejo Nacional Técnico de la Educación

IV. El proceso de desarrollo curricular particular.

- IV.A El proceso de desarrollo curricular para la educación indígena.
- IV.A.1. Los períodos.
- IV.A.2. Las etapas.
- IV.A.2.a. La etapa inicial (1984-1985).
- IV.A.2.b. La etapa de implantación ampliada (1986-1987).
- IV.A.2.c. La etapa final (1987-1988).

IV.B. Los subprocesos de la aplicación de la propuesta genérica.

- IV.B. Los subprocesos de la aplicación de la propuesta genérica.
 - IV.B.1. El subproceso de análisis.
 - IV.B.2. El subproceso de fundamentación.
 - IV.B.3. El subproceso de elaboración de unidades programáticas.
 - IV.B.4. El subproceso de capacitación
 - IV.B.5. El subproceso de aplicación de las unidades programáticas
 - IV.B.6. El subproceso de seguimiento.
 - IV.B.7. El subproceso de reprogramación de las propuestas programáticas.
 - IV.B.8. Los subprocesos técnicos colaterales.
 - IV.B.8.a. El subproceso de investigación participativa.
 - IV.B.8.b. El subproceso de desarrollo lingüístico.
 - IV.B.8.c. El subproceso de desarrollo de recursos didácticos.
 - IV.B.8.d. El subproceso de evaluación del aprendizaje.

CAPITULO II.

LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

43-100

- I. Los documentos normativos
 - ✓ I.A. Bases Generales de la Educación Indígena
 - ✓ I.B. Plan de Estudios de la Educación Indígena
 - I.C. Proyecto de Desarrollo de las Lenguas Indígenas
 - I.D. Sistema de Educación Bilingüe Bicultural
 - I.E. Estrategia para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 grados
 - I.F. El Manual para la Captación de Contenidos Etnicos
- II. Las Propuestas Curriculares
 - II.A. Las propuestas del nivel preescolar
 - II.B. El Modelo Pedagógico Ideal
 - II.C. La Propuesta Curricular Específica
 - II.D. El Modelo de Educación Rural e Indígena
 - II.E. La Propuesta Curricular Genérica
 - ✓ II.F. Los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural

CAPITULO III

EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACION INDIGENA

101-140

- El Proceso de Desarrollo Curricular en Educación Indígena
 - I. Seguimiento y asesoría técnico pedagógica, técnico administrativa y de impacto social
 - II. Instrumentos de Seguimiento
 - III. Procesamiento e interpretación de la información

- IV. Formación, Superación y Actualización Docente
- V. Generalidades
- VII. Desarrollo de Cursos, 1983-1987
- VIII. Asesoría y Capacitación

CAPITULO IV

APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS UNIDADES PROGRAMATICAS DE LA PROPUESTA GENERICA PARA EL PRIMER Y SEGUNDO GRADOS DE EDUCACION PRIMARIA INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL

141-223

- I. Aplicación y seguimiento de las unidades programáticas de la Propuesta Genérica en Escuelas del Grupo Mixe, Fase de Implantación Inicial, Ciclo Escolar 1985-1986.
 - A. Seguimiento técnico-administrativo
 - B. Seguimiento técnico-pedagógico de la propuesta programática
 - C. Seguimiento social
 - D. Observación de aula

- II. Aplicación y seguimiento de las unidades programáticas de la Propuesta Genérica para el primer y segundo grados de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural en Escuelas del Grupo Nahua, Fase de Implantación Inicial, Ciclo Escolar 1985-1986.
 - A. Seguimiento técnico pedagógico
 - B. Seguimiento técnico-administrativo
 - ✓ C. Seguimiento pedagógico de la aplicación de los programas y unidades de la propuesta genérica para el primer grado
 - C.1. Primer grado, primera a quinta unidades
 - C. 2. Seguimiento de la primera unidad de la propuesta genérica de segundo grado
 - D. Seguimiento social

- III. Aplicación y seguimiento de las unidades programáticas de la Propuesta Genérica para el primer y segundo grados de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural en Escuelas del Grupo Tlapaneco, Fase de Implantación Inicial, Ciclo Escolar 1985-1986.
 - A. Seguimiento técnico administrativo, primer periodo.
 - B. Seguimiento pedagógico de la propuesta programática
 - B.1. Primer grado, primera unidad
 - B.2. Seguimiento técnico pedagógico, segundo grado

- IV. Aplicación y seguimiento de las unidades programáticas de la Propuesta Genérica para el primer y segundo grados de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural en Escuelas del Grupo Totonaco, Fase de Implantación Inicial, Ciclo Escolar 1985-1986.
 - A. Resultados del seguimiento técnico administrativo y pedagógico de la aplicación de la propuesta, primer periodo, ciclo escolar 1985-1986
 - B. Resultados del seguimiento técnico administrativo de la aplicación de las Propuestas programáticas durante los periodos restantes del ciclo Escolar 1985-1986

- C. Resultados del seguimiento pedagógico de la implantación inicial de la propuesta programática
 - C.1. Seguimiento de las unidades programáticas de primer grado
 - C.2. Seguimiento de las unidades del segundo grado

- I. Seguimiento y evaluación de las unidades programáticas de primero a sexto grados de la Propuesta Genérica de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, en escuelas de los grupos étnicos Mixe, Nahuatl, Tlapaneco y Totonaco, Fase de Implantación Ampliada, Ciclo escolar, 1986-1988.
 - A. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta programática genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, Primero a Sexto Grados en el Grupo Mixe, Ciclo Escolar 1986-1987
 - B. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta programática genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, Primero a Sexto Grados en el Grupo Nahuatl, Ciclo Escolar 1986-1987
 - C. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta programática genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, Primero a Sexto Grados en el Grupo Tlapaneco, Ciclo Escolar 1986-1987
 - D. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta programática genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, Primero a Sexto Grados en el Grupo Totonaco, Ciclo Escolar 1986-1987

CAPITULO V.

CONCLUSIONES

224-230

Generales, particulares y específicas

BIBLIOGRAFIA

231-246

ANEXOS

247-272

INTRODUCCIÓN

Entre las principales preocupaciones que han enfrentado los gobiernos posrevolucionarios durante el presente siglo, se encuentran las de llegar a integrar en una sola nación los diferentes grupos culturales que pueblan el territorio de nuestro país, conformar una sociedad homogénea desde el punto de vista económico y la formación de un único tipo de ciudadano, valiéndose principalmente para ello de la aplicación de proyectos de desarrollo cultural, económico y la educación escolarizada que, por lo general, se han traducido en acciones asimilacionistas, incorporativistas e integracionistas de los grupos indígenas.

Las políticas que han argumentado la condición del indígena en nuestro país, durante el presente siglo, pueden ser clasificadas en tres categorías fundamentales: 1) la que sostiene un enfoque y proyecto universalista de la cultura, 2) la que se apoya en una visión relativista de la realidad cultural, psicológica o lingüística de los grupos que conforman a aquel medio, y 3) la que a partir de un enfoque integral lo ubica dentro de un contexto histórico social mayor y que pugna por su desarrollo integral y autonomía.

Los metadiscursos en que se concretan dichas políticas comprenden elementos tanto de tipo histórico, epistemológico, antropológico, sociológico y psicológico, o lo que es lo mismo, están integrados de elementos que pretenden dar cuenta de la realidad de dichos grupos, su desarrollo histórico, sentido de pertenencia, conciencia de grupo, conocimientos, ideales, emociones, valores y actitudes hacia el trabajo, así como su proceso de mestizaje biológico, cultural y lingüístico, dentro del contexto de una sociedad pluriétnica y multicultural más amplia. Y, por lo que toca a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, en la década de los años 80, proceden del régimen en turno, las organizaciones indígenas o los intelectuales, indígenas y no indígenas. Constituye ejemplo de los primeros aquel en que se afirma que:

La Educación Bilingüe y bicultural es el instrumento para preservar la tradición y la sensibilidad propias de los grupos indígenas, y para asegurar que el español cumpla su papel de vínculo en la defensa de los intereses indígenas y de vínculo entre todos los mexicanos. Y, que esta tiene como sus metas las de Preservar las culturas y las lenguas indígenas en la enseñanza-aprendizaje dentro de los grupos étnicos del país; Promover la infraestructura económica de instrucción de los grupos étnicos que sea acorde a la realidad de sus necesidades y a los derechos que como ciudadanos les asisten, y liberar a los grupos étnicos de la degradación social en la cual están sumergidos. C. Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, presidente de la República Mexicana

Constituyen ejemplos de los segundos el que argumenta que:

Desde el momento de la invasión europea al continente americano, se rompe en forma violenta el proceso de desarrollo cultural de cada grupo étnico. A partir de entonces el derecho de los pueblos indios a educarse por si mismos se soslaya, al imponer los invasores su sistema de educación, que es totalmente ajeno a la realidad de los pueblos indios. ONEIAC.

Y, de los elaborados por los intelectuales indígenas, aquel que sustenta que:

La educación de los indígenas debe ser bilingüe y bicultural, sustentar el cambio social que impulse a los grupos étnicos, contribuir a la formación de una nueva sociedad y de un hombre indígena crítico, creativo y solidario, fortalecer el uso de las lenguas vernáculas del país, y ubicarlas en un plano de igualdad social. Cándido Coheto Martínez Dirección General de Educación Indígena

Misma que ha de:

Favorecer el desarrollo económico de las potencialidades biopsicosociales del niño indígena, en el contexto de su cultura y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país. Franco Gabriel Fernández

En respuesta a las demandas de los grupos indígenas, y a fin de intervenir de manera más directa en su desarrollo y educación, el gobierno en turno creo, en 1978, el subsistema de Educación Indígena, que comprendió tanto el nivel preescolar como el de primaria, y cuyo desarrollo se ha visto, hasta la fecha, mas determinado por los tiempos políticos y administrativos que por un firme propósito de llegar a fortalecer sus sociedades, culturas y lenguas.

El presente trabajo trata del proceso de desarrollo curricular que la Dirección General de Educación Indígena llevó a cabo, entre 1983 y 1988, en respuesta a la demanda que las organizaciones y grupos indígenas hicieron al Estado, a través de foros, encuentros, seminarios y movimientos, de una educación específica que respondiera a sus intereses, valores y normas, la Educación Indígena Bilingüe Bicultural de 10 grados, y que comprendió la elaboración de documentos normativos, propuestas curriculares y la aplicación, seguimiento y evaluación de una de ellas, la Propuesta Genérica, en escuelas primarias indígenas bilingües de cuatro diferentes regiones indígenas de México: Mixe de Oaxaca, Nahuatl de Puebla, Tlapaneca de Guerrero y Totonaca de Veracruz.

Por el carácter fluido y abierto en que se eligieron y construyeron las estrategias de investigación, para la recogida de datos, el trabajo se ubica dentro de la tradición de la investigación etnográfica o cualitativa, institucional, participante, de tipo interactivo a la que pertenecen McCall y Simmons (1969); Spradley, (1980), Janes 1961, Everhart (1977), Nelson (1979), entre otros. Y, mas particularmente a la que en lo que se refiere a la evaluación del curriculum, a la que pertenecen, según Margaret D. Lecompte y Judith Preissle Goetz lo establecen en su trabajo "Ethnographic data collection in evaluation research", en: Educational Evaluation and Policy Analysis (1982), Smith y Keith (1971), Smith y Carpenter (1972), Smith y Schumacher (1972) el centro para las Escuelas Nuevas (1972), Deal (1975). Richberg (1976), Trend (1979), Goetz, (1976b), y Burns (1975), Everhart (1976) y Herriot (1977) que identificaron, estos últimos, áreas de discrepancia valorativa, pautas de interacción social y métodos para la resolución de conflictos entre participantes, creadores, evaluadores y responsables políticos que bloquean el cumplimiento de los objetivos de los programas.

En ella, se utilizaron tanto criterios y estrategias de la investigación de tipo cualitativo como cuantitativo, tal y como lo propone Charles S. Reichard en su trabajo "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos" y Francis A. J. Ianni y

Margaret Terry Orr, en el suyo, intitulado, "Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas", y tanto técnicas intrusivas como, no intrusivas. Por lo que toca a las de tipo cualitativo, se recurrió a la observación participante, entrevistas, instrumentos diseñados, triangulación y al análisis de contenido de los artefactos humanos, material de archivo y bibliográfico. Por lo que toca a las de tipo cuantitativo, por cuanto se recurrió al análisis y tratamiento estadístico de los datos recogidos en los instrumentos aplicados.

Dicho enfoque, cualitativo-cuantitativo, permitió rescatar textos e historizar discursos que, a su vez, hicieron posible ubicar histórica y socialmente la problemática educativa de los grupos indígenas, re-construir el proyecto curricular, las estrategias para su elaboración, administración y evaluación, la fundamentación filosófica, política, jurídica, sociocultural y pedagógica de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural de 10 Grados, sus propuestas curriculares y programáticas y los apoyos didácticos elaborados, por un lado y por otro, guiar, con carácter interactivo la implantación, aplicación, seguimiento, reelaboración y evaluación de la propuesta curricular, y de sus unidades programáticas, en las regiones anteriormente mencionadas, bajo tres aspectos: técnico-administrativo, técnico-pedagógico e impacto social. Así como el seguimiento de dos subprocesos colaterales, la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos y el subproceso de desarrollo lingüístico, es decir, la promoción del uso escrito de las lenguas mediante la elaboración adecuada de materiales didácticos, formulaciones metodológicas y didácticas para su enseñanza y la capacitación lingüística del personal técnico y docente bilingüe.

Este proceso de investigación participante requirió de la capacitación del personal técnico que laboraba en la subdirección de Desarrollo Curricular en las oficinas centrales de la institución, la DGEI, y, "en campo", la de personal directivo y técnico de las unidades estatales y regionales en donde se implantó el proyecto, así como la permanente asesoría de los maestros que participaron en la aplicación de la propuesta curricular, para la captación, elaboración y validación de contenidos étnicos, auxiliados por el Manual para la Captación de Contenidos Étnicos, un instructivo metodológico normativo de orientación antropológica que propició la generación de varios volúmenes de contenidos interétnicos, por un lado y por otro, en lo que toca al aspecto lingüístico, auxiliados por el documento intitulado Desarrollo de las Lenguas Indígenas de México, cuya relevancia radicó en haber conducido, en su conjunto, a la elaboración de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

La Dirección General de Educación Indígena, a fin de dar un contenido específico al servicio educativo encomendado, hubo de recurrir a los discursos y textos teóricos, alusivos a la elaboración de planes y programas de estudio existentes, que si bien presentaban elementos técnicos y pedagógicos para ello, no ofrecían una propuesta que atendiera a la problemática multiétnica, pluricultural y plurilingüe, específica, que requería la educación de los grupos indígenas, una vez que partían, cada una a su vez, de una concepción propia de la sociedad, cultura, educación y de sujeto a formar.

Por lo que toca al aspecto pedagógico, las propuestas curriculares en que se concretan dichos discursos argumentan la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, y su desarrollo, ya desde el conductismo o el constructivismo, ya desde la psicogénesis o el psicoanálisis, por lo mismo, conllevan al desarrollo de un proyecto cultural específico. En otras palabras, los textos, discursos y propuestas curriculares en que tradujo el proceso de desarrollo curricular de la

Educación Indígena, en las varias etapas y periodos que comprendió, entre 1983 y 1989, manifiestan la influencia de las corrientes en boga, acercándose, a tientas, a un proyecto específico.

Las acciones que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), realiza durante la década de los años ochenta, en lo que toca al desarrollo curricular de la Educación Indígena, es una acción prioritaria, y como lo señala el Programa de Educación y Cultura Indígena, (1983-1988), mediante la que se propuso dar paso a la revolución Educativa en el medio indígena.

Para lograr lo anterior, dicha institución, recibió la colaboración del personal técnico, administrativo y docente del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación de Panamá (ICASE), la Dirección General de Educación Primaria (DGEP) de la Subsecretaría de Educación Elemental (SEE), la Dirección General de Educación Rural (SGER), el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), El Centro de Estudios y Servicios Educativos (CISE), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y el Centro Regional de Estudios y Fomento de América Latina (CREFAL). En el proceso participó personal técnico de la dirección, docente y administrativo (directores, supervisores y jefes de departamento) del subsistema, en servicio, y miembros (niños y adultos) de las comunidades indígenas de los distintos grupos étnicos que pueblan el país.

Los productos en los que se concreta tal proceso, entre 1983 y 1988, son de dos tipos: 1) Documentos políticos normativos que dan fundamentación a la Educación Indígena: Bases Generales de la Educación Indígena, Plan de Estudios de la Educación Indígena, Proyecto de Desarrollo de las Lenguas Indígenas, Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, Estrategias para el Desarrollo Curricular, Manual para la Captación de Contenidos Etnicos, Modelo de la Educación Indígena, Sistema de Educación Indígena y el Programa para la Modernización de la Educación Indígena, por mencionar solo algunos de ellos, y 2) Diversos diseños de modelos curriculares y propuestas programáticas: Plan y Programa para el Preescolar, Modelo Pedagógico para la Educación Indígena, Propuesta Curricular Específica para la Educación Indígena, Modelo para la Educación Rural e Indígena y la Propuesta Curricular Genérica, para el nivel de Educación Primaria.

El Programa de la Mujer Indígena, otro documento normativo elaborado y llevado a la práctica durante este período, representa el primer esfuerzo educativo orientado a las madres de familia, antecedente del programa de Educación Inicial, que se propuso fomentar entre las madres la creación de huertos familiares como recurso productivo y de complementación alimentaria.

Durante este período también se elaboraron varias propuestas de planes de estudio para los niveles educativos medio superior: Propuesta de Plan de Estudios para la Secundaria Indígena, Propuesta de Plan de Estudios para el Bachillerato Pedagógico Indígena y la Propuesta de Plan de estudios para Normal Indígena.

Los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena, para los seis grados de educación primaria elaborados y aplicados con carácter experimental en el medio indígena, en el ámbito nacional, entre 1987 y 1989, y algunas otras propuestas para la Educación Básica

Indígena derivadas del Seminario-Taller de Diseño Curricular para la Educación Indígena, un evento internacional celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en 1989, y el Programa para la Modernización Educativa, en 1990, forman parte de los documentos que posteriormente enriquecieron el propósito y los objetivos de la Dirección General de Educación indígena, y por implicación, influyeron sobre la acción de desarrollo curricular, documentos estos últimos que exceden el periodo delimitado para este estudio.

De las propuestas programáticas para la educación primaria indígena, anteriormente mencionadas, solamente, la Propuesta Genérica fue implantada en el medio indígena y se aplicó, en dos etapas (inicial y ampliada) en centros escolares ubicados en cuatro regiones y comunidades indígenas: Mixe de Oaxaca, Nahuatl de Puebla, Tlapaneca de Guerrero y Totonaca de Veracruz.

Las experiencias tenidas en la implantación, aplicación y seguimiento de la Propuesta Genérica y los Manuales para el Fortalecimiento, en el medio indígena, fueron registradas a través de la aplicación de instrumentos diseñados para ese fin, y comprendieron los aspectos técnico administrativo, técnico pedagógico y de impacto social. En el presente trabajo solo se tocan los correspondientes a la propuesta antes mencionada.

En su conjunto, las acciones realizadas tanto en relación con la elaboración, implantación, seguimiento y evaluación de la propuesta constituyen, en general, un hecho sin precedentes en la historia de la educación nacional y, en particular, de la educación indígena en nuestro país.

El presente trabajo sistematiza, describe e interpreta dicho proceso: el proceso de desarrollo curricular en Educación Indígena, de 1984 a 1989. *Orígenes, discursos y debates*. Espero que sus contenidos contribuyan a esclarecer lo que la Educación Indígena no es, a desarrollar un núcleo teórico que permita el desarrollo de un campo específico de dicha educación, realizar acciones futuras al respecto, mejorar la formación del personal en servicio en el subsistema que atiende la educación en el medio indígena y, por lo mismo, a fortalecer la sociedad plurilingüe, pluricultural y pluriétnica que conforma nuestro país.

Y, si bien no es su intención primordial, contiene también algunos elementos para favorecer el estudio y desarrollo de la educación indígena en las áreas de la pedagogía y la didáctica y, por lo mismo, puede llegar a ofrecer algunas ideas para fortalecer la formación y práctica del docente indígena y elevar la calidad educativa de los indígenas de México.

El texto, además de la introducción, contiene cinco partes: I) Antecedentes; II) El Proceso de Desarrollo Curricular en Educación Indígena; III) Los Documentos Normativos y las Propuestas Curriculares; IV) Resultados del Seguimiento de la Implantación y Aplicación de la Propuesta Genérica 1985-1989 en diferentes regiones indígenas y, V) Resultados y Conclusiones.

El proceso estuvo orientado desde una perspectiva de intervención que se propuso, desde su inicio elaborar, dar seguimiento y evaluar una propuesta programática para el nivel de Educación Primaria Indígena, modalidad escolarizada, como tal comprendió varios subprocesos: 1) el análisis de la realidad; 2) la elaboración del texto o discurso sobre el currículo; 3) la elaboración de programas; 4) la aplicación de las propuestas programáticas; 5) el seguimiento y asesoría de la aplicación de las unidades programáticas; 6) la investigación

participativa; 7) el desarrollo lingüístico, y 8) la elaboración de una propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los instrumentos de seguimiento de la aplicación de las propuestas programáticas, de la primera etapa, comprendieron aspectos relativos al seguimiento técnico administrativo y al seguimiento técnico-pedagógico.

El primero estuvo integrado por veinte preguntas relativas a: las actitudes del jefe de zonas de supervisión, directores, asesor de campo, personal no aplicante de la propuesta, reuniones de maestros con asesores de campo, traducción de unidades programáticas en la lengua de los educandos, observaciones intergrupales, registros de la experiencia docente, aplicación de instrumentos, aplicación de unidades, tiempo empleado en la aplicación de las unidades, criterios para la terminación de unidades, elaboración de planes de clase, realización de actividades extraescolares, técnicas de evaluación utilizadas, modificación espacial del aula, uso de materiales locales como materiales didácticos, respaldo de la comunidad y modificación de la organización escolar.

El segundo, el seguimiento técnico-pedagógico estuvo estructurado y comprendió interrogantes sobre la comprensión de los elementos de la unidad, operatividad de la propuesta, relaciones propiciadas entre el personal docente del centro escolar, uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos, tipos y técnicas de evaluación y cambios realizados a las actividades.

Durante la etapa de aplicación ampliada de la propuesta se incluyó un instrumento más, relativo al impacto social. En éste se solicitó a los maestros información sobre: expectativas sobre la educación bilingüe bicultural, expectativas de los nuevos programas, expectativas sobre la labor del maestro, opiniones sobre la incorporación de contenidos de la cultura local como contenidos educativos.

El proceso de desarrollo curricular, considerado en su aspecto lingüístico tuvo concreción en la traducción libre de las unidades programáticas, por cada maestro, y diversos ensayos sobre la elaboración de alfabetos, gramáticas y metodologías para la lecto escritura de las lenguas de las comunidades indígenas que quedaron comprendidas dentro del proyecto.

Por lo que respecta a recursos materiales didácticos, se logró promover la elaboración y/o adopción de los materiales locales del medio en/y para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, requeridos para apoyar la aplicación de las unidades programáticas, elaboración que estuvo a cargo de los propios maestros, sus alumnos o los padres de los anteriores.

Para el subproceso de evaluación se hubo de elaborar una propuesta de evaluación, misma en que se tomó en consideración la evaluación del proceso, la del aprendizaje grupal e individual y la autoevaluación.

En el capítulo primero de este trabajo se comprenden apartados sobre políticas sociales y políticas educativas; políticas educativas y desarrollo curricular para la educación indígena, el proceso de desarrollo curricular para la educación indígena, el campo teórico del currículo, el desarrollo curricular indígena en México, modelos técnicos para el desarrollo curricular y los subprocesos de la experiencia en desarrollo curricular llevado a cabo por la Dirección General de Educación Indígena, en el periodo comprendido en los años de 1985 a 1989.

En el segundo capítulo, se introducen y presentan los documentos normativos, es decir, los documentos relacionados con la argumentación filosófico-política, o sea, los documentos que sustentaron la elaboración de las estrategias, modelos y propuestas de planes y programas, para la Educación Indígena, alternativos, y las propuestas curriculares que, en sí, comprendió el proceso aludido.

El tercer capítulo trata del proceso de desarrollo curricular en Educación Indígena, contemplado desde el punto de vista metodológico, propiamente dicho, la organización y operación, capacitación, actualización y formación profesional, ámbitos de implantación, asesoría, seguimiento y evaluación de la implantación y operacionalización de la propuesta; instrumentos de registro y seguimiento, y sobre procesamiento e interpretación de los datos del proceso de aplicación en tres regiones indígenas.

En el capítulo cuarto se presentan los datos obtenidos en la aplicación y seguimiento de las unidades programáticas de la propuesta genérica, los adquiridos de los informes del personal administrativo, técnico y de los docentes que participaron en el desarrollo, implantación, aplicación y retroalimentación del proceso de desarrollo curricular, es decir, del procesamiento e interpretación de los relativos a la propuesta programática genérica en sus dos fases de implantación: inicial y ampliada, de conformidad con los tres aspectos establecidos y delimitados en los instrumentos: el seguimiento de aula, técnico administrativo, técnico pedagógico y de impacto social.

En el quinto, y último, presento las conclusiones generales, particulares y específicas que se derivaron de la investigación realizada.

Para llevar a cabo el proceso de investigación participativa fue necesario capacitar a los maestros en la captación, elaboración y la validación de contenidos étnicos, así como para su posterior transformación en contenidos pedagógicos (educativos), auxiliados, para ello, del Manual para la Captación de Contenidos Etnicos, un instructivo metodológico y normativo de orientación etnográfica (antropológica), acción, esta última, que derivó en la compilación, por así decirlo, de cuatro volúmenes de contenidos etnográficos, uno por cada grupo étnico.

El trabajo se constituye, entonces, como una mirada al pasado que recupera la experiencia lograda en este sentido, por lo mismo, corresponde a los estudios retrospectivos, tradición de la que forman parte, en el ámbito nacional, entre otras, Historia de la Educación Pública en México, obra coordinada por Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños y Educación y política en México de Olac Fuentes Molinar, Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976 de Pablo Latapí Sarre. A un nivel más particular Indigenistas de México de Isidro Castillo, La acción educativa en las áreas indígenas de Ramón Hernández López, Teoría y práctica de la Educación indígena de Gonzalo Aguirre Beltrán, Indígenas y Educación en México de Stefano Varese, por sólo mencionar algunas.

Asimismo, por su especificidad se une a la tradición de la investigación educativa preocupada por la educación en el medio indígena, de corte regional, dentro de la que se cuentan los trabajos La educación indígena en los Altos de Chiapas de Nancy Modiano, Voces indígenas de Alba Guzmán Gómez, Una educación ¿Indígena Bilingüe y Bicultural? Capacitación diferencia de los maestros mazahuas de Beatriz Calvo Pontón y Laura Donnadiu Aguado y

Elites intelectuales purepechas: Su papel en la organización de la sociedad comunitaria de María Eugenia Vargas. Y, de carácter más específico, curricular, *Acción Indigenista en la Zona Cora-Huichol*, y el *Diagnóstico y Evaluación de Alternativas Educativas para la Población Indígena*, publicado por La Secretaría de Educación Pública en 1982.

Por lo demás, puede decirse, que el presente trabajo es histórico por cuanto construye hechos a partir de datos, es de carácter etnográfico institucional por cuanto se refiere a una experiencia vivida desde dentro de la institución, responde a los lineamientos de la etnografía analítica por cuanto ubica y relaciona un proceso singular con el contexto histórico social mayor, y dado que en mucho su autor contribuyó en la elaboración, implantación, seguimiento y evaluación de una propuesta en el Subsistema de Educación Indígena, trata de una investigación participante y de intervención educativa; asimismo, dado que durante el proceso se hizo análisis del discurso, análisis de los textos filosófico-político y pedagógico-didácticos, así como de *la palabra de los protagonistas*, conlleva elementos simples de un trabajo hermenéutico.

Finalmente, el estudio propone la tesis siguientes: 1) que una política educativa sustenta un proyecto cultural; 2) que el proceso de desarrollo curricular de Educación Indígena Bilingüe Bicultural está determinado por el proyecto cultural del régimen dominante, 3) que en la elaboración de las propuestas programáticas, que concretan al anterior, se privilegia una cierta perspectiva pedagógica y contenidos, 4) que la implantación, aplicación e impacto de estas últimas en el medio indígena, en este caso las de la llamada propuesta genérica, estuvo determinada más por lo tiempos políticos que por un verdadero propósito de alentar el desarrollo de los grupos indígenas, y 5) que la aplicación de dicha propuesta no fue uniforme en los contextos en que se aplicó, sino que varió en función de la organización técnico-administrativa, los contextos sociales específicos en que se aplicó, la disposición o receptividad de las propuestas programáticas por parte de la comunidad indígena, y la formación y práctica del personal docente.

Mis más sinceros agradecimientos a los innumerables colegas que me ofrecieron su valiosa colaboración durante el proceso de la investigación y la elaboración final del documento, así como al personal docente de las regiones en donde se aplicó la propuesta, cuyos nombres sería difícil enlistar. Por igual, a mi director de tesis, el Maestro Antonio Carrillo Avelar.

CAPITULO I

ANTECEDENTES DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

I) Políticas Sociales y Políticas Educativas.

La historia postrevolucionaria de nuestro país, vista a través de los diferentes regímenes de gobierno que se han sucedido dentro de este periodo, muestra la existencia de una estrecha relación entre el conocimiento de la realidad socio cultural y la política social del Estado y el proyecto educativo que sustenta el gobierno en turno, entre el tipo de sociedad y hombre que aspira formar y el proyecto cultural que sustenta, entre los recursos que se allega y el gasto empleado en la educación, entre la formación del maestro y la aplicación de planes y programas de estudio nacionales, o específicos, y entre estos últimos y el aprendizaje del niño, indígena o no indígena en la escuela. En otras palabras entre la política educativa, el desarrollo curricular, la elaboración, o reforma, de planes y programas y la formación de los sujetos en un proyecto cultural que, por lo general, ha desconocido la diversidad y la diferencia.

Los preceptos jurídico-políticos en los que formalmente se han apoyado los gobiernos posrevolucionarios en México para impulsar la educación en el ámbito nacional, para todos los mexicanos, han sido los preceptos y máximas constitucionales de laicidad en la enseñanza, gratuidad en el servicio tendiendo, por ello, a hacer de nuestra sociedad una sociedad homogénea. Y si bien, más recientemente, se ha incluido en el Artículo IV constitucional el respeto a la lengua y la cultura indígenas, también se ha incluido el de obligatoriedad, presuponiéndose con ello que existe igualdad de oportunidades educativas para todos los mexicanos.

De lo anterior se desprende que la educación escolarizada que los grupos indígenas han recibido, durante el presente siglo, se ha regido por proyectos culturales, sociopolíticos y económicos, concebidos por los sectores dominantes de la sociedad nacional, orientados a lograr su incorporación e integración al sistema que privilegian. Y, si bien, en los últimos lustros, se ha permitido su relativa participación en el diseño de su educación, esta no ha logrado frenar el deterioro que sufren sus culturas, organización social y lenguas, ni tampoco elevar su calidad de vida y fortalecer su proyecto histórico. Una vez que las acciones concretas en que se han traducido dichos proyectos tienen en común, el haber estado orientados, predominantemente, a mantener los tipos de relaciones, de todo tipo, que derivan de los proyectos de los grupos dominantes, y en no haberles – se dice ahora – empoderado - para superar las condiciones de discriminación, desigualdad económica e injusticia social que han venido padeciendo, desde largo tiempo.

Por igual, por lo que toca al aspecto lingüístico, los proyectos y acciones educativas que han sido emprendidos, tampoco han favorecido el desarrollo real de las lenguas indígenas. Por el contrario, solo han dado lugar a la erosión de las mismas, una vez que derivan de proyectos compensatorios, excluyentes, de las lenguas indígenas, como lo muestran los casos de la castellanización directa, la promoción de la lengua indígena como puente para el aprendizaje del español, y la educación indígena bilingüe y bicultural, que en palabras expresadas por Flores Farfán y Moctezuma, a inicios de la década de los ochenta, todavía

no habían logrado implementar satisfactoriamente ni siquiera el objetivo de fondo de la castellanización de la población indígena. (Flores Farfán y Moctezuma Zamarrón, 1982:4).

Por lo que toca a los proyectos culturales que el Estado ha promovido durante el presente siglo, para atender a los grupos indígenas del país, encontramos dos versiones del indigenismo: el desarrollo de la comunidad (o incorporativista) y el desarrollo regional (o integracionista) y, como opción crítica de estos, el etnodesarrollo (participacionista y autogestionario) y las propuestas hechas desde/ y por los propios indígenas, el enfoque indigenista (o corporativista) y la perspectiva indianista (o emancipacionista).

Existen varias clasificaciones y periodizaciones en este sentido. La más común es aquella que habla de tres o cuatro políticas educativas dirigidas a los grupos indígenas: la castellanización directa y traumática con estigmatización de la lengua nativa; la aculturación forzosa y violenta, con desprecio del ser indígena y todo lo que se expresa como tal; la castellanización suave, con utilización de la lengua materna como puente para la castellanización, y posterior erradicación de la lengua indígena, y la que revaloriza la lengua y el lenguaje indígena y lo utiliza en la educación como el instrumento más idóneo para la construcción de las estructuras mentales y de pensamiento, por un lado y por otro, la apropiación eficiente de la segunda lengua como instrumento de comunicación con la sociedad nacional y latinoamericana.

Aguirre Beltrán, en su obra Teoría y práctica de la Educación Indígena, comentando sobre la aplicación de la antropología al desarrollo mexicano, establece una categorización parecida, que incluye el modelo de acción integral comunitario, el modelo de la acción integral regional o ecológico y el modelo de integración estructural-funcionalista de alcance nacional. (Aguirre Beltrán, 1973:205-213).

Por su parte Pansza González, discutiendo sobre la relación "Sociedad-Educación-Didáctica", distingue cuatro modelos educativos: el tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa y la escuela crítica. (Pansza González, 1986:50-63).

Mientras que Amado y Yañez identifican, para el área andina, siete diferentes modelos en la educación de los pueblos indígenas: el asimilacionista, el integracionista, el pluralista, el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe, que promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual y la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades, y viceversa, para la convivencia cultural. Respecto de estos últimos ver, por ejemplo, Massimo Amado Caracterización de la educación bilingüe intercultural, en Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico, Santiago de Chile, UNESCO, 1987:19-25 y Consuelo Yañez Cossio Estado del arte de la educación indígena en el área andina, en: La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, n. 102, v. XXXI, 1988, 105-130.

Pablo Latapí Sarre sostuvo una conferencia en 1998, vía medios, EDUSAT, en la que estableció una categorización de los proyectos educativos que él considera han cobrado expresión en México en el siglo XX: el proyecto vasconcelista, el proyecto socialista, el proyecto tecnológico, el proyecto de unidad nacional, el proyecto modernizador o neoliberal. En mi opinión, es dentro de este último en el que el Estado abre un espacio para

la educación específica de los grupos indígenas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, misma a que se refiere el presente trabajo. (Latapí, teleconferencia, 1998).

Los proyectos educativos en los dos primeros enfoques (comunitario y regional) señalados, soslayan el desarrollo de los elementos específicos (la lengua y la cultura) de los grupos indígenas y llevan a la paulatina desaparición de sus lenguas, pérdida de su identidad étnica, al desbaratamiento de la identidad multicultural del país y, por lo mismo, a la homogeneización de la sociedad. Por su parte, el etnodesarrollo, si bien pugna por el fortalecimiento de dichos elementos, el protagonismo más firme de los indígenas en el espacio político y el fortalecimiento de sus culturas, aun espera ser consolidado vía su relativa autonomía.

Por su parte los indígenas en búsqueda de consolidar su protagonismo, fuera o dentro del Estado, optan en el interjuego del poder, por asumir una postura etnodesarrollista o crítica, el indianismo, sin mucha trascendencia, sin vislumbrar "la pasión enardecida del sureste".

Las ideologías mencionadas coexisten y cobran expresión en los discursos de los intelectuales orgánicos de grupos políticos, nacionales, regionales y hasta locales, de partido y de quienes se ocupan de planear la educación nacional o la educación indígena, así como en los de los directores y maestros, cuya tarea es concretarla en las escuelas comunidades indígenas.

La importancia que cobra, lo anteriormente dicho, puede ser estimada en cuanto las prácticas que derivan de sus ~~proyectos culturales~~, involucraban y afectaban, según el Censo General de Población de 1980, a 56 grupos indígenas, una población que ascendía, desde ese entonces, a cerca del 10% de la población del país, distribuida en 23 entidades federativas y cuyos integrantes, hablantes monolingües en lengua indígena o hablantes del español y una lengua indígena se encontraban esparcidos en 1034 municipios de nuestro territorio. Por igual, la importancia que aquellos tienen, desde el punto de vista de la educación, se aprecia en el hecho que involucraba a 212 539 y 564 698 estudiantes de preescolar y primaria, respectivamente, así como a 21 193 maestros y promotores indígenas bilingües de educación primaria y 9 067 docentes de nivel preescolar, que hablaban por lo general una de 44 lenguas indígenas representadas por dicho personal. (DGEI: Prontuario Estadístico, 1990).

Dentro de este contexto político-educativo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), llevó a cabo un proceso de desarrollo curricular en Educación Indígena, durante la década de los años 80, como derivado de la reflexión y demandas de las propias organizaciones indígenas, la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), la Organización de Profesores Indígenas Nahuas (OPINAC), el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), principalmente, cuyo discurso sustentaba que la educación que se impartía a los indígenas, venía siendo orientada por políticas, programas y contenidos educativos, en su mayoría, faltos de pertinencia para los medios en que estos se desenvuelven e irrelevantes para sus condiciones y vida, a la vez, que subrayaba que la escuela en el medio indígena se ha convertido en un factor generador de la expulsión de la población comunera que no logra, a través de su educación escolarizada, los conocimientos

y habilidades que pueden ser de utilidad en su entorno regional y en su espacio sociocultural. (DGEI: Programa Nacional de Educación y Cultura Indígena, 1983:5-6).

En otras palabras, las políticas, proyectos educativos y procesos de su escolarización, que han dado normatividad jurídica a la Educación Indígena no han contribuido ni a emancipación o desarrollo autónomo, y muy poco han logrado con relación a fortalecer un proyecto que consolide su cultura, lengua e identidad.

La situación descrita, hace necesario apoyar todo esfuerzo que procure fortalecer una política educativa que tome en cuenta los elementos específicos de las culturas y lenguas indígenas, promueva el diseño de planes y programas de estudio específicos, que incorpore tanto los saberes y conocimientos indígenas, como los nacionales y universales, es decir, que promuevan una educación intercultural, que lleve a fortalecer el carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüístico de nuestra sociedad, así como el reconocimiento de la diferencia y el respeto a la diversidad, dentro de un marco de democracia y justicia.

I.A. Tres políticas educativas y su relación con el desarrollo de los grupos indígenas de México en el Siglo XX.

Las políticas que han normado la educación para los grupos indígenas de México, durante el presente siglo, caen dentro de dos categorías fundamentales: 1) la que se ha apoyado en una visión relativista de la realidad cultural, psicológica o lingüística de los grupos étnicos - el indigenismo integracionista, incorporativista, y 2) la que a partir de un enfoque integral que ubica la realidad de dichos grupos dentro de un contexto histórico social mayor, ha pugnado por su desarrollo integral o, lo que es lo mismo, que ha tomado en consideración la interrelación de todos los elementos de su realidad, su desarrollo histórico, sentido de pertenencia, conciencia de grupo, conocimientos, ideales, emociones, valores y actitudes hacia el trabajo, así como su proceso de mestizaje biológico, cultural y lingüístico, desde su inserción dentro del contexto de una sociedad pluriétnica y multicultural más amplia.

La primera, comprende dos variantes: la que se sustenta en la teoría social del desarrollo de la comunidad y la que hace suyos los postulados del desarrollo regional, mismas que implantadas - se puede decir - han llevado al desmembramiento de la cultura, estructura económica y organización social de las comunidades indígenas. Por su parte, la segunda, o teoría del etnodesarrollo, procuraba su fortalecimiento económico, social y político, a través de una educación cuya base de sustento era la etnicidad.

I.A.1. La política del desarrollo de la comunidad y la educación de los grupos indígenas.

La política introducida por José Vasconcelos repercute directamente sobre la educación de los pueblos indígenas. Esta orientada por la tesis de la asimilación la cual propone incorporar a dichos grupos a la sociedad nacional, supeditándolos al antiguo postulado positivista de la unidad nacional. La tarea estaría a cargo de los maestros rurales que habrían de llevar al campo los ideales de la incipiente nación: el idioma nacional, la instrucción cívica, así como las prácticas morales, entre otros aspectos, mientras las escuelas tendrían como función nacionalizar la cultura de masas del país. (Brice Heath, 1972:134-143).

Para Alfonso Caso, la comunidad con la que se interrelaciona la escuela en el medio indígena es una en que predominan elementos somáticos no europeos, se habla preferentemente una lengua indígena en fuerte proporción, tiene un sentido social de comunidad dentro de otras comunidades que la rodean y que la hace distinguirse asimismo de los pueblos blancos y mestizos. Los rasgos que caracterizan a las comunidades indias son, entonces, para Caso, la suma de los criterios somáticos, cultural, lingüístico y psicológico, y este último constituye el factor que le otorga sentido social de comunidad aislada y la identidad y conciencia de ser diferente y distinta. (Caso, 1971:10-11).

La teoría del desarrollo en que se sustenta la política educativa propuesta por Caso corresponde, por ello, a una posición científicista, del desarrollo de la comunidad universalista y excluyente, que sostiene una comprensión absoluta de la cultura, ya que considera inútil y perjudicial conservar las viejas ideas que la comunidad posee, sobre la causa de los fenómenos naturales, el modo de utilizar las fuerzas de la naturaleza; la causa de las enfermedades y el modo de curarlas; las viejas técnicas atrasadas y anticientíficas sobre la explotación de la tierra y de los bosques (Caso, 1971:139-140).

Esta acción educativa es la aculturación, es decir, la transmisión del conocimiento científico, los procedimientos que esos conocimientos utilizan y los productos que resultan de esos procedimientos y conocimientos. En todo caso, el hecho de que se contemple esta acción como una obligación que la sociedad tiene para con la comunidad indígena y la colaboración de esta no cambia el sentido. Se trata de cambiar por rasgos positivos de la cultura moderna, en todo caso, los elementos nocivos que subsisten en las comunidades de los grupos étnicos, residuo de la explotación a que fueron sometidos. (Caso, 1971:26-27).

Además, dentro de este proyecto político-educativo, la educación y transformación de la comunidad indígena, su aculturación, no debe quedar al arbitrio y voluntad de las fuerzas incontrolables que emergen del contacto, donde la cultura más fuerte es la que se impone, sino que deben ser dirigidas o planeadas y tener como meta, como ya se dijo antes, la transformación de la comunidad indígena para integrarla, cuanto antes, a la vida económica, cultural y política de México, (Caso, 1971:31). Como si no lo estuvieran ya, dando a entender que ellas conforman otro país, otra realidad no mexicana.

La acción educativa, según esta orientación teórica, política y educativa no debe ser limitativa, ni tutelar, sino capacitaría. Se trata, según la misma, de darle a la comunidad indígena los medios técnicos indispensables para su vida y su propia defensa, y uno de estos medios es el de la enseñanza del idioma español, que permitirá al individuo adquirir educación no solo elemental, sino elevarse en cultura y adquirir el conocimiento científico. En otras palabras, cuanto más pronto pierda el indígena su lengua y su cultura, mucho mejor. (Caso, 1971:29).

Entonces, las acciones de este proyecto político-educativo se resumen en la desaparición de la comunidad indígena como entidad social diferenciada, su incorporación a la gran comunidad mexicana, su destrucción y su desmembramiento social y económico, no mediante las fuerzas incontrolables del contacto, sino la cauta planeación y dirección de las acciones educativas, de aculturación. Lo que no deja de ser un proceso atropellante, acelerado y violento de cambio social y cultural.

Por último, este proyecto educativo genera un conflicto, como es de esperarse, entre el sentido de comunidad y el espíritu nacional, una vez que este último, por su propia naturaleza, no consiente en su seno la diversidad étnica o la diferenciación de los espíritus de corps locales, el espíritu de pertenencia, el espíritu de comunidad e identidad diferenciadas, de grupo étnico, Y, la acción educativa de la aculturación habría de cumplir con su misión: transformar la comunidad indígena en una comunidad mexicana. (Caso, 1971:15-16).

I.A.2. La política de integración regional y la educación de los grupos indígenas.

La teoría del desarrollo regional fue propuesta originariamente por Julio de la Fuente, desatendida por Caso y retomada por Aguirre Beltrán, para superar las limitantes y consecuencias del enfoque del desarrollo de la comunidad anteriormente descrito; sin embargo, no fue sino hasta 1951 que la noción de región intercultural de refugio, propuesta por Aguirre Beltrán que esta llega a ser considerada como una estructura mayor que la comunal y la unidad social de análisis e intervención, a desarrollar y educar. De ahí en adelante, la política de desarrollo y la acción educativa se orientaron a dar atención a la región interétnica, integrada por numerosas comunidades indígenas y mestizas y en donde las primeras acusan un alto grado de dependencia de las segundas, tanto en lo que se refiere a los aspectos económico y político, como a los culturales, sociales y educativos, procesos que se concretan en la ciudad mestiza, a la que se da el nombre de metrópoli provincial (Caso, 1971: 22).

Este proyecto de desarrollo se propone, aplicado a la educación, llevar a cabo acciones orientadas a lograr la integración de las comunidades indígenas a la metrópoli, y la de la región a la vida económica, social y política del Estado-nación moderno, la nación, dicen algunos. Se trata, entonces, de un proyecto de aculturación regional planificada que se propone llevar a las regiones predominantemente indígenas los elementos culturales que se consideran, desde el punto de vista de los sectores sociales dominantes, con un valor positivo, es decir, se trata de sustituir los elementos culturales que se consideran negativos, alusión directa a los propios de las comunidades y regiones indígenas, por los correspondientes del espacio urbano-industrial.

Esta perspectiva educativa, además, está orientada a fortalecer la interacción escuela-comunidad-región, para consolidar la rectoría económica de la metrópoli mestiza sobre la región interétnica, a expensas de la comunidad indígena. Una vez que a ésta se le educa para que pueda ~~para~~ conformarla como fuerza de trabajo calificada, integrarla a la que requiere la estructura económica regional y profundizar el dominio político mestizo sobre el indígena. Y pese a que argumenta, formalmente, que la educación de las comunidades indígenas en la región deberá de estar orientada a beneficiar a su población, no al provecho de quienes tienen en sus manos la tierra, la industria y el comercio de la región, su resultado es precisamente aquello que se propuso evitar.

Se puede decir, entonces, que la política educativa orientada por la teoría del desarrollo regional no contribuye a elevar el bienestar social y desarrollo político de las comunidades indígenas dentro de la región interétnica, ya que al tratarse de una transformación compulsiva lleva a la erosión de la organización social y a la pérdida paulatina, pero

segura, de la identidad, lengua, cultura y tradiciones de las comunidades indígenas. Toda vez que las acciones que promueve en el medio indígena, conllevan a una forzada identificación económica, social y lingüística de unas con la otra, las comunidades indígenas con la ciudad mestiza o metrópoli, y las regiones indígena-mestizas con la metrópoli industrial del país. Se trata, por sobre todo, de lograr la conformación, a como de lugar, de un país homogéneo.

I.A.3. La política del etnodesarrollo y la educación de los grupos indígenas.

El etnodesarrollo, según Bonfil Batalla, es el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se define según sus propios valores y aspiraciones (y) que, para concretarse, exige que se cumplan un cierto número de condiciones de diversa índole jurídico-políticas. (Bonfil Batalla, 1982:133, 135).

La teoría del control cultural, una teoría regional derivada del discurso anterior, distingue cuatro sectores del conjunto cultural: los recursos y decisiones propios y/o ajenos que cobran expresión en los ámbitos de cultura autónoma, cultura apropiada, cultura enajenada y cultura impuesta. En esta, los rubros de cultura y decisiones autónomas y apropiadas conforman ámbitos cualitativamente diferentes a los de cultura enajenada y la cultura impuesta, ya que estos últimos a diferencia de los anteriores no se encuentran bajo el control del grupo étnico. (Bonfil, 1982:134-5).

Según esta teoría, el proceso de etnodesarrollo indígena consiste en la ampliación y consolidación de la cultura que les es propia a los grupos étnicos o sea, en el incremento de la capacidad de decisión del propio grupo social, tanto sobre sus propios recursos como sobre los recursos ajenos de los que puede apropiarse. Desde estas bases, la política educativa que el etnodesarrollo promueve queda, entonces, en los planos de conservación y apropiación de cultura, tanto en lo que se refiere a las relaciones entre la escuela y la comunidad indígena, la de la escuela-grupo étnico y la de escuela-región interétnica-sociedad más amplia, como una que tiene como finalidad fortalecer y ampliar la capacidad autónoma de decisión de los indígenas sobre sus procesos educativos escolarizados, misma que puede ser lograda por dos cauces: aumentando la capacidad de decisión (recuperando para el proceso educativo recursos hoy enajenados), o aumentando la disponibilidad de recursos ajenos, susceptibles de quedar bajo el control social y educativo del grupo (nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, formas de organización para la producción, el aprendizaje y la administración de recursos). Se trata, entonces, de ampliar el sector de cultura apropiada, pero sobre todo, de una correlación de fuerzas, de un cambio de orientación política en materia educativa. (Bonfil Batalla, 1982:135).

Se puede decir que la escuela en el medio indígena, de ser una institución impuesta y ajena a la comunidad, ha de pasar a ser una institución de cultura apropiada, es decir, de ser una institución que conlleva, en su interacción con las instituciones propias de la comunidad a relaciones enajenantes, ha de pasar a ser una institución apropiada, que responda al igual que las demás a su proyecto histórico cultural, sus necesidades, intereses y expectativas, en la que los programas y contenidos educativos habrían de dar atención a la apropiación, conservación y transmisión de la cultura propia, así como al fortalecimiento de la

capacidad de discriminación para la apropiación de elementos de la cultura nacional y universal, por lo mismo, con miras a su potencialización política, económica y étnica.

Además, de cumplirse lo anterior, la escuela contribuiría al fortalecimiento y reconocimiento jurídico de las propias formas de organización indígena, sean éstas relativas al gobierno local, el trabajo productivo, la vida familiar y comunal o a los ámbitos de expresión simbólica, o al desarrollo y reconocimiento jurídico de sus lenguas, su identidad, diferencia y autoestima. Por lo demás, propone que la organización del trabajo doméstico, los mecanismos de socialización y endoculturación, las formas de trabajo colectivo y cooperativo, las instituciones de gobierno comunitario y el desempeño de los especialistas en diversas técnicas y conocimientos, locales, pasen a formar parte de los contenidos educativos y se articulen al proceso específico de aprendizaje escolarizado de los alumnos indígenas, ya que todos ellos constituyen instancias y procesos con los que la escuela ha de interactuar para lograr el desarrollo social de los grupos y comunidades indígenas; es decir, han de pasar a formar parte de su propuesta curricular, los programas, unidades y contenidos didácticos que la concreten, como objetos de conocimiento.

Sobre la base de lo anterior, se puede decir, que durante el presente siglo, las políticas educativas aplicadas por los gobiernos en turno, en el medio indígena de nuestro país, han estado, por un lado, orientadas por los proyectos de desarrollo comunitario o regional, homogeneizadores, que no solo no han tomado en cuenta su especificidad y han tenido como resultado su asimilación, incorporación, o integración a la dinámica de la estructura económica dominante, sino que a la vez, han operando en detrimento de su cultura, organización social, lengua e identidad o, por otro lado, por un proyecto que propone o su fortalecimiento (como lo es la teoría del etnodesarrollo), o la conformación de una sociedad mas democrática en que se reconozca la diversidad cultural y se respete la diferencia.

En otros términos, en el presente siglo, los proyectos educativos en el medio indígena han estado determinados por las teorías del desarrollo de la comunidad (asimilacionista), del desarrollo regional (incorporativista o integracionista), de corte homogeneizador, y la teoría del etnodesarrollo, (pro autonomista). De estas, las dos primeras promovieron un proyecto cultural y curricular que soslayaba el desarrollo de los elementos específicos propios de la cultura y lengua indígenas y que conlleva a un proceso de pérdida paulatina de su cultura e identidad, al desmembramiento de las comunidades y grupos indígenas y a un proceso supresor de la diversidad cultural en el país. En contraparte, el etnodesarrollo se propuso la consolidación de un país sociológicamente diverso, pluriétnica y pluriculturalmente, un proyecto cultural no excluyente de los indígenas, un proceso demandante de la participación de los indígenas en el diseño y desarrollo de su propia educación, y una acción educativa orientada hacia el ejercicio de la capacidad social de los grupos indígenas para construir su futuro: un proyecto cultural que pugnaba por la potencialización política de los indígenas dentro del contexto mayor de la formación social mexicana.

A su vez, la política educativa basada en el etnodesarrollo se propuso convertir la institución escolar en un espacio de comunicación intercultural creativo, toda vez que asumió como objetivos llegar a captar, dinamizar, integrar, proponer y proyectar las expectativas y necesidades culturales, sociales y organizativas del grupo indígena en la

escuela, convertir la escuela en las comunidades indígenas en una institución propia y que alentara y reforzara los mecanismos de gestión comunal, la identidad étnica y las solidaridades primordiales y, a la vez, que promoviera la apropiación discriminada de la ciencia, la tecnología y el arte de contextos geopolíticos, socioculturales y étnicos, más extensos.

Por ello, daba entrada a un curriculum en que se incluirían los saberes y conocimientos de los grupos indígenas, las expresiones contenidas en sus tradiciones orales y sus prácticas culturales concretas, recuperados y revalorizados, en la acción educativa escolar programada, como contenidos, a fin de lograr afirmar el ejercicio de la capacidad social del grupo indígena, aprovechando las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura y la cultura ajena, para construir su futuro.

Por lo demás, la práctica del etnodesarrollo en el campo educativo del país, en general y en particular, la de los grupos indígenas, lleva implícito el reconocimiento e importancia de las lenguas nativas como medio de comunicación, lengua de instrucción y área de conocimiento, como universo simbólico y como sistema consubstancial del pensamiento; una vez que se declara a favor de la oficialización de su uso y enseñanza como lenguas nacionales en la escuela, y por el empleo libre e igual de las mismas dentro del marco más amplio de la sociedad mexicana. Se trata, en última instancia de llegar a construir una sociedad étnicamente diversa, en búsqueda de su configuración más democrática.

II. Política educativa y Desarrollo Curricular para la Educación Indígena.

En lo que toca al aspecto lingüístico de la educación en el medio indígena, las políticas de desarrollo anteriormente mencionadas, se traducen en tres modelos pedagógicos, alfabetización y de practica docente: 1) el modelo de castellanización directa que enfatiza el proceso de aprendizaje mediante el uso directo del español; 2) el modelo de transición que favorece el uso del idioma materno del niño indígena en el proceso de enseñanza como medio de instrucción, y 3) el modelo bilingüe bicultural que, sirviéndose de textos impresos en lengua indígena y en español, favorece la formación de un sujeto bilingüe coordinado.

Según el Informe Anual de Labores del Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe y Bicultural para todos los Niños Indígenas, 1981-1982, el último de estos modelos comenzó a delinearse como una mejor alternativa a partir de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, (Pátzcuaro, 1939), y del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940). En este último, además de lo señalado en la asamblea mencionada, se dio énfasis a la importancia que tienen la utilización de maestros (indígenas) bilingües para educar a los propios, el uso de la lengua autóctona como instrumento idóneo para la enseñanza de la lectura y escritura y la conveniencia de utilizar textos escritos en lenguas indígenas. (SEP-DGEI:1981-1982:37).

En este sentido, los proyectos educativos desarrollados en nuestro país, en lo que va del presente siglo son, entre otros, el Proyecto Carapan, el Proyecto Tarasco, el Plan Piloto de Nayarit y el Proyecto llevado a cabo en la Región Tarahumara y el que implemento el Instituto Nacional Indigenista, institución creada en 1948 para dar atención educativa a los grupos indígenas y el Proyecto Chiapas llevado a cabo en San Cristóbal de las Casas a

partir de 1951. Este último, para cumplir con su cometido, ubicado ya en el modelo de desarrollo regional intercultural, anteriormente mencionado, hubo de contratar promotores indígenas bilingües, construir escuelas en la región indígena tzeltal-tzotzil y utilizar la cartilla bilingüe como recurso didáctico básico para la enseñanza y la alfabetización de los indígenas.

Posteriormente, a partir de la VI Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Técnico de la Educación, (1963), se insistió en el uso del idioma vernáculo para la enseñanza y, consecuente con los principios establecidos en aquella, relativos a la utilización de métodos bilingües y su aplicación por maestros y promotores bilingües, estableció el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües. Pese a ello, no se llegó a superar las determinantes que imponía el empleo de cartillas bilingües, ni las que derivan de la utilización de los Libros de Texto Gratuito, elaborados por pedagogos y lingüistas no indígenas para el sistema nacional, cuya aparición se remonta al régimen del presidente López Mateos, en 1959.

Esta condición persistió durante las décadas posteriores en concordancia con el modelo de desarrollo regional intercultural (integracionista). Y muy a pesar de que, desde 1971, ya se hablaba de un modelo educativo que aprovechara las dos lenguas, el español y una lengua indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una educación bilingüe y bicultural para los niños indígenas, no se llega a precisar la diferencia que existe entre la utilización de la lengua indígena como medio de comunicación, lengua de instrucción y/o área de conocimiento, más allá del mantenimiento o la alfabetización en lengua materna.

En 1977, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), institución que formó parte de la Coordinación de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, se continuó promoviendo formalmente el uso de la lengua materna en la escolarización y enseñanza de los niños indígenas, al tiempo que se recurrió a los planes y programas de educación primaria nacionales, escritos en español, bajo la norma de adecuarlos al medio, mismos que, obvia decirlo, no incluían, ni incluyen hasta el presente, contenidos que dignifiquen y valoricen las culturas indígenas del país.

Todavía en ese año (1977), los servicios educativos en el medio indígena se encontraban adscritos a la dependencia antes mencionada (DGEEMI), la cual lleva a cabo acciones conducentes a lograr las metas establecidas por el Programa Nacional de Educación para Todos y el Subprograma Nacional de Castellización, que planteaba lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano por niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas, a la vez que consideraba, como uno de sus objetivos primordiales, garantizar el ingreso y permanencia de aquellos en las escuelas primarias bilingües, utilizando, entre otros recursos pedagógico-didácticos, el método CIIS: pequeños diálogos, ejercicios de motricidad gruesa y fina, juegos y cantos organizados. Eran tiempos todavía del integracionismo intercultural.

Creada ex-profeso para dar respuesta a las demandas educativas de los grupos indígenas en 1978, la Dirección General de Educación Indígena emprende acciones encaminadas a proporcionar a dichos grupos una educación acorde a sus expectativas y condiciones históricas, al tiempo que se aboca a la tarea de llevar a la Educación Bilingüe y Bicultural

Indígena a las 56 etnias indígenas del país, orientada por la teoría del etnodesarrollo, el bilingüismo y el biculturalismo.

II.A. Materiales didácticos elaborados por la DGEI para la educación indígena, durante el período administrativo 1978-1982.

Según consta en documentos internos de la institución, las acciones emprendidas por la Dirección General de Educación Indígena estuvieron encaminadas a desarrollar, en el periodo de tiempo propuesta curricular específica para la Educación Indígena de 10 grados, mismas que culminaron, entre otros, en la elaboración, publicación y difusión de los materiales didácticos siguientes:

Plan y Programa preescolar
Guía didáctica preescolar
Libro del niño
Mi primer libro
Libro del maestro bilingüe 1-8
Cuaderno de actividades del alumno 1-8

Manual para la enseñanza oral del español (Maestro)
Manual para la enseñanza oral del español (Alumno)
Libro de lecto escritura en lengua indígena (Maestro)
Libro de lecto escritura en lengua indígena (Alumno)
Libro de lecto-escritura de segundo año en lengua indígena
Libro del maestro para el manejo del libro de lectura para el segundo año en lengua indígena

Gramática en lengua indígena
Manual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, Primer grado. (Libro del Alumno).
Manual para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas, Primer grado, (Libro del maestro).

Libro de enseñanza de la lengua indígena (Libro del niño)
Libro de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua (Libro del maestro)
Manual de alfabetización en lengua indígena
Guía para el maestro del español para adultos

Libro de texto gratuito nacional

Estos materiales tuvieron un impacto diferencial sobre las regiones indígenas, debido principalmente a su extemporánea distribución en las jefaturas de zonas de supervisión de las regiones indígenas, misma que determinó en gran manera su utilización por los maestros y sus alumnos. Tendencia no privativa de este caso, ya que lo mismo se ha venido observando desde 1982. En este año, por ejemplo, la DGEI llevo a cabo un muestreo a fin de determinar la distribución de 11 de materiales o recursos didácticos, mismo que mostró, a la vez, que las jefaturas de departamentos de los estados los recibieron después de iniciado el ciclo escolar, así como diferencias notables en lo que toca a los ejemplares solicitados, recibidos, distribuidos y en existencia. Lo mismo que yo corrobore en la Región Nahua de Acayucan, Veracruz en ese mismo año.

Durante este periodo también se produjeron otros materiales de apoyo a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, cual es el caso de la Revista Colibrí, Cuentos, mitos y leyendas en lengua indígena, aportaciones a la revista Cómo hacer mejor, Materiales de capacitación para adultos en lengua indígena (CECONCA), la Revista Surco, guiones para la televisión en tres lenguas y 4 spots para radio, estos últimos coproducciones DGEI-IMSS-COPLAMAR.

II.A.1. Caracterización de los materiales didácticos.

La elaboración de los materiales para la enseñanza de la lecto escritura de la lengua indígena estuvo a cargo exclusivamente de maestros indígenas bilingüe, apoyados por mestizos especialistas en lingüística, maestros que por la falta de experiencia en este tipo de proyecto enfrentaron dificultades para realizar su labor, tales como el desconocimiento de la estructura de su propia lengua, inexistencia y/o creación de signos para la escritura de la misma, traducción de términos del español a su lengua (y viceversa), y la estandarización de ilustraciones. En cada caso, el libro en lengua indígena fue elaborado por un sólo maestro indígena, hablante de esa lengua. Y, el caso de variantes dialectales de una de las lenguas indígenas, como es el caso del náhuatl, la elaboración de libros por un maestro de cada variante. En ambos casos, se procuró que su contenido representara lo que realmente hablan los niños en sus comunidades y evitar las abstracciones con términos desconocidos, o sonidos raros.

II.A.1.a. La estructura de los libros de lecto escritura.

En la elaboración de los materiales para la enseñanza de la lecto escritura de la lengua materna (y del español) para el 1er. y 2o. años de educación primaria, requeridos para instrumentar la Educación Indígena Bilingüe Bicultural no se utilizó el método global de análisis estructural en forma pura, considerando que los niños no poseían las bases para la comunicación escrita. En su lugar se optó por la instrumentación de una metodología específica, cuyos elementos fueron tomados de Freire (1973-1979), Freinet (1971, 1978), y otros pedagogos humanistas, conocida con el nombre de palabras generadoras que, a la vez, incorpora muchos aspectos del análisis estructural.

En dichos libros, cada lección se centra en un tema de interés para el niño, tal como lo son la flora o la fauna de su ambiente inmediato, la comida, el juego, la gente de la comunidad, las aventuras o la literatura tradicional (oral) del grupo, acompañando cada aspecto de los mencionados de una ilustración y un breve texto escrito que sirve, o ha de servir, como punto de partida a una relación comunicativa dialógica, o de discusión, por parte de los niños. Al material de la lección le sigue una serie de ejercicios, variados en número y que incluyen la descripción de sonidos, prácticas de comprensión y la expresión libre escrita. Finalmente, se instruye que, al terminar dicha actividad, se lea lo escrito (palabra, frase, oración o pequeño cuento).

Los cuentos del libro contienen la(s) letra(s) presentadas, proporcionan oportunidad al maestro de introducir otra(s) grafía(s) o letra(s) nueva(s), al tiempo que se apoya en la inclusión de reforzamientos. Al finalizar el libro, habiendo introducido todos los símbolos (o grafías), los textos de los cuentos ya exceden, salvo en algunos casos, a una página escrita en lengua indígena.

La inclusión de la enseñanza de la estructura y la lecto escritura de la lengua nativa, en el primer y segundo grados de educación primaria, con todas las limitaciones del caso y la intención de enseñar simultáneamente el español como segunda lengua no deja de ser, dado su carácter nacional, una experiencia curricular única en el mundo y un inicial avance significativo en la procuración de un currículo específico de educación indígena, para el nivel de primaria.

II.A.1.b. El paquete de materiales de primer año.

Los libros que los maestros utilizaron en su práctica docente, entre 1960 y 1978, para la educación de los niños indígenas, por norma, fueron, sin excepción los libros de texto gratuito, textos escritos en español, cuyos contenidos "adaptados al medio" eran "aplicados" por aquellos en español. Esta circunstancia hizo necesario revisar los libros del maestro y del alumno, en 1979, a fin de establecer criterios para su "adecuación a las condiciones educativas de las comunidades indígenas", revisión que sobre la marcha se encontró, a partir de 1980, con la reforma de textos gratuitos, diferentes a los anteriores, tanto en forma como en contenido, ya que pasaron de estar estructurado por áreas pasaban, ahora, a tener una estructura integrada. El conformarse a dicha norma causó, por ejemplo, el libro del maestro para el ler. grado de EIBB fuese una adaptación del Libro del Maestro que se usa en los ámbitos rural y urbano del país. Tiene, por lo mismo, varias características diferenciales:

- Permite la aplicación de contenidos de la cultura nacional y la cultura indígena.
- Divide el área del lenguaje en dos tipos de didáctica:
 - a) la de la lengua indígena y
 - b) la del español (dando tratamientos específicos a ambas y que son criterios que no están presentes en el programa nacional).
- Incluye secciones evaluativas en cada módulo de enseñanza.

El Cuaderno de actividades del niño, es un apoyo didáctico que contiene ilustraciones a color, sin textos escritos, sirve como instrumento de investigación en el curso del año, permite al maestro y al niño ir poniendo los textos en su propia lengua y sirve como instrumento de medición del avance del niño en el programa propuesto. Por su parte Mi primer libro, uno de los tres apoyos didácticos diseñados para la enseñanza de la lecto escritura de la lengua indígena es un cuadernillo con ilustraciones a color, sin textos, que contiene ejercicios de maduración para la lecto escritura. Mi libro de lecto escritura en lengua indígena, elaborado en 35 lenguas y más de 70 variantes regionales o dialectales, es otro recurso didáctico del paquete.

El libro del maestro para la enseñanza de la lecto escritura de la lengua indígena es una guía, lingüístico-didáctica que permite llevar, día con día, la realización de los objetivos que se proponen en el libro del niño, relativos al aprendizaje de la lecto escritura de su lengua. El libro de español para el maestro se elaboro, al igual que el Libro de español del niño con el fin de redondear la concepción de la Educación Bilingüe Bicultural. Y, mientras que en el primero se describen los fundamentos antropológicos, psicológicos y

didácticos para la enseñanza oral del español y se sigue - adoptado por la DGEI - el esquema que para ello había elaborado el Centro de Investigaciones para la Integración Social del Estado de Oaxaca, utilizado en 1970; el segundo contiene dibujos, láminas a color, los objetivos propuestos por el método para optimizar la eficacia del niño en el uso del español, es decir, su competencia lingüística en dicho idioma.

Como se puede apreciar no existen en este período materiales que instrumenten la didáctica de la lengua indígena del 3o. al 6o. año o materiales que promuevan la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, durante o después del 2° grado, o manuales que guíen al maestro para la transferencia de la lecto-escritura de la lengua indígena al español. Pese, pues, a tan encomiables esfuerzos, la Dirección General de Educación Indígena no llega, aun en 1982, a conformar un proceso de desarrollo curricular para la educación primaria indígena, en el pleno sentido del término, ni tampoco a estructurar un plan y programas específicos para la Educación Bilingüe Bicultural. En su defecto, se sigue fomentando la aplicación de los programas nacionales, adaptados o adecuados y el uso esporádico de la lengua indígena como medio de comunicación o medio de instrucción, mas no su tratamiento como área de conocimiento, con el predominio del español en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Cabe señalar que aun ya entrada la década de los años ochenta, si bien se han hecho numerosas proposiciones conceptuales sobre la Educación Indígena, estas no llegan a conformar un sistema semántico o semiótico coherente.

Hernández Moreno y Guzmán Gómez han dejado constancia de lo anterior en su trabajo "Trayectoria y Proyección de la Educación Bilingüe Bicultural en México", donde afirman que, en 1982, apenas se estaba elaborando el modelo pedagógico de la educación bilingüe bicultural, entendiendo este modelo como una hipótesis de trabajo, como un sistema de elementos que producen determinados aspectos y funciones de nuestro objeto de investigación y que, mediante su aplicación, se retroalimentan y señalan deficiencias y aciertos, mismos que transforman el propio modelo, haciéndolo operar, cada vez, con nuevos elementos que le aporta su contrastación permanente con la realidad. (Hernández Moreno y Guzmán Gómez:1985).

Lo dicho también queda acreditado por el hecho de que de los restantes (24) artículos que fueron compilados como productos de la investigación teórica o practica que se desarrolló sobre el particular, entre 1979 y 1982, en la Dirección General de Educación Indígena y que aparecen compilados junto con el anterior en la obra intitulada México Pluricultural, ninguno se refiere al modelo específico, o versa sobre el desarrollo curricular para la Educación Indígena. (SEP-DGEI, 1985).

En este sentido, el proyecto de investigación educativa Nueva Escuela Indígena, llevado a cabo durante los primeros años de la década de los ochenta, cuyo texto no fue incluido en la obra mencionada, tenia esa finalidad y su desarrollo estuvo orientado a corroborar presupuestos siguientes: 1) En México, la acción educativa escolarizada dirigida a los grupos indígenas no toma en cuenta el medio educativo comunitario, promueve valores, actitudes, orientaciones, conocimientos y habilidades que no forman parte de su cultura, y genera procesos que operan en detrimento de la forma de vida de sus comunidades y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, 2) si se detectan los factores que originan dicha condición, se puede elaborar una propuesta educativa que, a partir de su cultura y los

procesos educativos comunitarios, lleve al fortalecimiento de la identidad étnica y a la reducción del proceso de desintegración comunitaria y 3) En ello es de gran importancia la participación de las comunidades indígenas, tanto en la determinación de sus necesidades educativas y el diseño de una propuesta curricular, hasta la elaboración de las unidades programáticas y su evaluación. Es decir, su participación en la toma de decisiones en todo el proceso. Y si bien fue implantado con carácter experimental en tres regiones indígenas (Totonaca de Veracruz, Otomí* del Valle del Mezquital y Zapoteca de Valles Centrales de Oaxaca), entre 1980 y 1982, a pesar de la falta de personal especializado en el campo del currículo logró demostrar la inexistencia de la EBB, el desconocimiento por parte de los maestros de las bases filosóficas y pedagógicas, los métodos y técnicas que la hacen viable, la desvinculación tanto de la escuela y la vida de la comunidad, es decir la desvinculación de los procesos de aprendizaje comunitarios y escolarizados en las regiones mencionadas. Asimismo, comprobó la inexistencia de iniciativas tendientes a concretar un proceso de desarrollo curricular regional o de propuestas experimentales de planes y programas para la educación indígena y de actividades específicas de alfabetización en lengua materna, es decir, que los maestros persistían

En este sentido, el proyecto de investigación educativa Nueva Escuela Indígena, llevado a cabo durante los primeros años de la década de los ochenta, cuyo texto no fue incluido en la obra mencionada, tenía esa finalidad y su desarrollo estuvo orientado a corroborar presupuestos siguientes: 1) En México, la acción educativa escolarizada dirigida a los grupos indígenas no toma en cuenta el medio educativo comunitario, promueve valores, actitudes, orientaciones, conocimientos y habilidades que no forman parte de su cultura, y genera procesos que operan en detrimento de la forma de vida de sus comunidades y de de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, 2) si se detectan los factores que originan dicha condición, se puede elaborar una propuesta educativa que, a partir de su cultura y los procesos educativos comunitarios, lleve al fortalecimiento de la identidad étnica y a la reducción del proceso de desintegración comunitaria, y 3) En ello es de gran importancia la participación de las comunidades indígenas, tanto en la determinación de sus necesidades educativas y el diseño de una propuesta curricular para satisfacerlas, hasta la elaboración de las unidades programáticas y su evaluación; es decir, su participación en la toma de decisiones en todo el proceso. Y si bien fue implantado con carácter experimental en tres regiones indígenas (Totonacā de Veracruz, Otomí * del Valle del Mezquital y Zapoteca de Valles Centrales de Oaxaca), entre 1980 y 1982, muy a pesar de la falta de personal especializado en el campo del currículo, logró demostrar la inexistencia de una educación específica, el desconocimiento por parte de los maestros de las bases filosóficas y pedagógicas, los métodos y técnicas que la hacen viable, la desvinculación de la escuela y la vida de la comunidad y la desvinculación de los procesos de aprendizaje comunitarios y escolarizados en las regiones mencionadas. Asimismo, comprobó la inexistencia de iniciativas tendientes a concretar un proceso de desarrollo curricular regional, propuestas experimentales de planes y programas para la educación indígena y la de actividades específicas de alfabetización en lengua materna, es decir, que los maestros persistían

* Durante esta década se dio un proceso de recuperación étnica entre los indígenas del país, de tal magnitud, que les llevó a tomar conciencia de los gentilicios que les fueron impuestos en tiempo de la Colonia y que culminó en la recuperación de uno estimado como propio. Así el grupo conocido como tarascos dejaron de serlo y se autonombraron purepechas, los antiguos tarahumaras cambiaron su nombre a raramuris, y los otomies al de nahñus.

llevando a cabo la práctica docente de la castellanización directa por sobre la alfabetización en lengua materna indígena y la enseñanza del español en el primer ciclo escolar de educación primaria, con carácter dominante, dentro del subsistema de EIBB. Por lo demás, dicho proyecto permitió corroborar la existencia, *nada nueva*, de un bilingüismo funcional en las comunidades y centros escolares indígenas como resultado, a la vez, de la interacción de sus habitantes con el exterior y de la práctica de la castellanización directa por parte del maestro en el proceso de enseñanza. (Informe de Labores 1981-1982:197). Necesidades que detectadas dieron lugar a la elaboración de una propuesta curricular: **La propuesta específica.**

Es, pues, hasta la gestión administrativa que comprende el período 1982-1988, cuando se inician y se lleva a cabo los primeros intentos encaminados a llevar a cabo un proceso de desarrollo curricular específico, propiamente dicho, e integral, para la Educación Indígena.

III. El Marco Teórico Conceptual y Referencial del Currículo

III. A. El campo de estudio

El estudio de los sistemas educativos, las prácticas pedagógico-didácticas escolarizadas, adecuadas a los contextos sociohistóricos particulares y las expectativas educativas específicas de las comunidades, las características y necesidades de los educandos para la superación de sus condiciones de vida y sociales, el campo del desarrollo curricular, cobra importancia en nuestro país, a partir de la década de los años setenta.

Sin embargo, a pesar de los significativos avances logrados en este sentido, tanto en el medio indígena como en el no indígena, seguían prevaleciendo los enfoques pedagógicos y las propuestas curriculares tradicionales, insensibles a las problemáticas de los grupos culturalmente diferenciados y necesidades específicas de los educandos de estos, los que por el sustento teórico de sus programas, la concepción de la relación entre la teoría-metodología y la práctica docente, y el proceso de enseñanza aprendizaje que promovían, daban lugar a una educación irrelevante para el desarrollo integral del sujeto, una vez que privilegiaban una visión aculturativa y la transmisión informativa bancaria y memorística del conocimiento, favoreciendo con ello una formación irreflexiva y acrítica del sujeto, desvinculada del contexto histórico social al que pertenece, y la pérdida de la lengua e identidad propias.

Los aspectos antes mencionados, evidenciados por diferentes estudiosos del medio indígena (Stavenhagen, Nahmad Sitton, Bonfil Batalla, entre otros), aunados al ascenso político de los indígenas y las demandas educativas que hacían sus organizaciones respecto a una educación específica, llamaron la atención tanto de las autoridades educativas como la de los gobiernos en turno, a tal grado que se vieron obligados a canalizar recursos e iniciar acciones "compensatorias" conducentes a la formación de maestros y personal técnico que atendieran el servicio demandado, para la elaboración de planes y programas específicos que respondieran a las expectativas, necesidades, cultura y lengua del educando indígena y con ello lograr su formación integral, a fin de que contribuyera al desarrollo de sus comunidades.

III.B. Precisiones teórico conceptuales.

El vocablo currículo es un término polisémico, es decir, una palabra que en los textos escritos y en los discursos teóricos adquiere significados muy diversos. Por lo mismo, la evaluación de la realidad que ellos denominan y representan, y los resultados que se han de obtener, habrán de variar en función de la construcción y significado que se dé a este término.

Al respecto, nos dicen Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, que la delimitación del campo del curriculum ha dependido claramente de las definiciones del término, mismas que conforman el testimonio de la fuerza de la escuela conceptual analítica de filosofía y su impacto sobre la educación. Y, agregan, que estas han sido elaboradas de manera que reflejen y refinan los usos en boga e incorporen las ideas de los debates contemporáneos en torno al curriculum. Y continúan diciendo: "Por ejemplo, algunos autores pretenden restringir su definición a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras otros quieren incluir aspectos más amplios de la situación escolar. Así, Johnson (1967) lo define como 'una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje', mientras Kearney y Cook (1969) lo describen como 'todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela'. En general, Lawton (1973) señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del curriculum, que restringían el uso del término al contenido impartido, hacia otra más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje (Codd, 1984, p. 8), De manera semejante, algunos autores tratan de incluir la noción de curriculum 'oculto' (Jackson, 1968; Ormell, 1979) en el ámbito de sus definiciones, mientras otros (como Johnson, op. cit.) prefieren limitar sus definiciones al curriculum 'oficial' de la escuela.

Más adelante, agregan que: "No se trata de que estas cuestiones sobre la definición no tengan importancia; más bien, el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el curriculum como objeto de estudio. Lawrence Stenhouse, por ejemplo, critica muchas de ellas y pretende 'encontrar una definición de curriculum que no dé tantas cosas por supuestas'. Su propia definición es: '*El curriculum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio y pueda ser traducida efectivamente a la práctica*'. (Stenhouse, 1975:5).

También hacen ellos una aportación, a partir de lo anterior, y suscriben que si bien: "*Stenhouse pone en duda la perspectiva de que nuestras ideas y aspiraciones sean ya las adecuadas y que se necesita únicamente una mejor 'operacionalización' del curriculum en las escuelas: igualmente discute la perspectiva de que nuestros intentos para operativizar nuestras ideas sean correctos*. Y, consideran, que no es suficiente tomar como problema central el problema de la relación entre la teoría y la práctica en la educación, sino que este problema ha de ser considerado también en el contexto más amplio de la relación entre educación y sociedad. (Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence, 1988: 30-33).

Por lo que toca a sus contenidos y a las formas en que este es presentado, nos dice J. Gimeno Sacristán, que *el curriculum es una opción históricamente configurada que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; esta*

cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir desde un nivel de análisis políticosocial, como desde el punto de vista de su instrumentación 'más técnica', descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares ... No cabe la asepsia científica en este tema, puesto que si algo en el mundo educativo no es neutro es, precisamente, el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus alumnos (Sacristán, 1991:18).

Por su parte, Ignasi Puigdemlivo, al hablar sobre la definición del currículum, nos dice que: *Se han aportado distintas definiciones del concepto de currículum y, lo que es más importante, se han escrito auténticos tratados con la intención de delimitar su alcance. Encontramos así, desde autores que entienden este concepto en su acepción restrictiva limitándolo al conjunto de conocimiento que se han de transmitir a los alumnos, hasta los que le otorgan su acepción más amplia, entendiendo que comprende también lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa. Para él, el currículum es le conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir, directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también familia, administración, etc. (Puigdemlivo, 1998:11-12).*

Dentro del contexto nacional, Héctor H. Fernández (1987:47) en su trabajo "Apuntes Generales sobre el Currículo" señaló, desde la década de los años 80, que *el problema del currículo era uno de los asuntos más discutidos en el área de las ciencias de la educación., y que tal discusión podía ser aprehendida a través del análisis teórico (hermenéutico) de los conceptos referidos a dicho objeto de conocimiento, ya que ellos representan los avances en el desarrollo del conocimiento de las ciencias de la educación y, a la vez, un reto para quienes se proponen llevar a cabo cambios significativos en la práctica escolar. (..... ..), al tiempo que señalaba, en aquel entonces, que en el desarrollo de la discusión teórica sobre el currículo se reconocían como aspectos fundamentales de la discusión los siguientes: 1) el Currículo formal y la práctica curricular; 2) el Currículo oculto y 3) la Autonomía del Currículo.*

En este sentido, la tarea pendiente y específica era, para él, la de *dar o llenar de contenido a la categoría, mismo que debe de ser específico para cada realidad concreta, para cada lugar geográfico, para cada momento histórico e incluso para cada institución, cada facultad, etc., ya que como discurso expresa una concepción de vida desde donde los sujetos interpretan una realidad para actuar en ella, concepción que habla de los intereses y necesidades de los grupos de sujetos que actúan en el espacio institucional; concepción, además, que ha sido, y es, construida consciente o inconscientemente, en y a través de toda la historia, tanto individual (el sujeto en particular) como colectivamente (el gremio de la institución o de la sociedad en general).*

Además, Fernández llama también nuestra atención a la existencia del currículo oculto, el cual considera *como proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales, no explícitas, consideradas por la escuela, debido a su situación de microcosmos del sistema social de valores; enseñanzas que corresponden sobre todo, al plan del desarrollo moral, porque incluyen funciones tales como la inculcación de valores, socialización política, sentido de obediencia y de aceptación, orden; funciones que en conjunto - en su opinión - vinculan estrechamente la institución escolar con el*

establecimiento moral, social y político que rodea la escuela y que legitima, valida e institucionaliza, o no, un tipo de saber y una forma de enseñar este saber, y de relaciones sociales, o sea, que no son neutrales desde ningún enfoque.

Giovanna Campani, por su parte, nos recuerda que *el curriculum también tiene una dimensión ideológico-política, por cuanto es resultado de un proceso de selección de los conocimientos considerados como dignos de ser transmitidos ... se halla completamente insertado en el interior de una cultura históricamente determinada y depende de un contexto sociopolítico; aun siendo fuertemente ideológico, tal proceso esta revestido de un discurso pedagógico que se pretende universalista.* (Campani, 1998:108-109).

Por ultimo, Puigdellivo, hace una contribución mas a la discusión y agrega, *que los modelos curriculares se diferencian en la forma en que la actividad escolar responde a las finalidades que una sociedad determinada otorga a su sistema educativo y distingue dentro de estos el curriculum, o propuesta curricular abierta, cuando limita las prescripciones a aspectos muy genéricos que determinan poco la organización directa de la actividad escolar. Las propuestas o curriculum cerrados, que determinan de una manera muy prescriptiva los programas de trabajo que debe llevar a cabo la escuela y la propuesta curricular semiabierta, que tanto es genérica, prescriptiva, obligatoria (en cuanto a los objetivos, contenidos y las orientaciones didácticas básicos, generales y por área) y deja a la escuela y a las programaciones concretas de cada maestro/a la secuenciación de los aprendizajes entre los diferentes niveles y la temporización de los mismos, ya que son ellos los que deberán optar por concertarlos en alguna de las múltiples formas que pueden adoptar, en consonancia con la línea pedagógica del centro.* (Puigdellivo, 1998:16-17).

En mi opinión el curriculum implícito en la propuesta curricular genérica posee características que la ubican dentro de esta ultima categoría, es decir, se concreta en un proceso curricular semiabierto.

Por lo que toca al concepto adoptado por la DGEI, para el proceso y periodo de que me ocupo, corresponde al establecido en el Diseño de Investigación Participativa para la Elaboración de los Programas de Educación Preescolar y los dos primeros grados de Educación Primaria, que a la letra dice: *el currículo se entiende como el conjunto de experiencias de aprendizaje propuestas por la escuela con el fin de lograr la formación armónica e integral de los educandos, con base en las interacciones de alumnos y maestros y de estos con el entorno sociocultural y natural que los circunda; conjunto de experiencias que se concreta en planes y programas de estudio.* (SEP, 1985:8).

Para fines de este trabajo, *el curriculum es una construcción cultural, un proceso crítico, cíclico, sistemático y continuo de toma de decisiones filosófico-políticas, socio-culturales, técnico-administrativas y pedagógico-didácticas que conllevan a la fundamentación y construcción de un proyecto educativo y la selección de estrategias para su implementación, los contenidos que se consideran validos, los recursos didácticos que habrán de ser utilizados para la aplicación de los conocimientos y el logro de los objetivos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una determinada institución escolar, modalidad o sistema educativo, público o privado, mismos que orientan y proponen la consecución de una forma particular de negociación del conocimiento sobre el mundo y la sociedad, a la vez que la transformación de esta y la formación cultural del sujeto, en constante interacción*

Entendido de esta forma, el curriculum es, entonces, *un proyecto y construcción cultural que se concreta en la interacción escuela-sociedad.*

III. C. Desarrollo Curricular en México y Educación Indígena.

En apartados anteriores hemos dejado asentado que los últimos treinta años han sido, en el contexto internacional y nacional, un periodo de búsqueda de definiciones del curriculum y de precisiones sobre lo que este campo cubre, cada vez más elaboradas, en consecuencia de precisiones sobre el diseño de modelos educativos y propuestas pedagógicas, planes y programas para los diferentes niveles y modalidades educativos. El ámbito nacional no es, en este sentido, excepción, ya que dichos procesos se han venido desarrollando, a todos los niveles y modalidades educativas, a partir de los años 70, dentro del contexto de permanente crisis económica, política y social.

En este contexto, los círculos de intelectuales que se han ocupado del estudio de la educación y el proceso curricular pueden ser clasificados de acuerdo al proyecto cultural que prefieren, en estrecha relación con la teoría psicológica que sustentan su práctica y, en relación con estas últimas, dentro de las corrientes conocidas como conductista, cognoscitivista, psicogenética o psicoanalítica, proponiendo, como metadisursos, modelos y concepciones de carácter global respecto a los grandes problemas que encara la educación, la forma en que debe programarse el proceso (o para algunos el hecho) educativo, así como diferentes soluciones a la situación educativa que enfrentan sectores específicos de la población, como lo son los grupos indígenas. Mas, dichos modelos, propuestas y planes de estudio, como lo apunta J. Gimeno Sacristán, *no sólo son proposiciones teóricas y alternativas pedagógicas encontradas, son también expresión del distanciamiento social existente en determinado contexto histórico social.* (Sacristán, 1991:18, 72).

Por lo que toca al curriculum desde la orientación sociológica, según Giroux, citado por Kemmis y Fitzclarence, las elaboraciones caen dentro de cuatro modelos: *el modelo económico reproductor* iniciado por Bowles y Gintis y llevado a un punto más avanzado por Baudelot y Establet, *el modelo cultural-reproductor o de control social* iniciado por Bordieu y Passeron, *el modelo de reproducción hegemónico-estatal* propuesto por Michel Apple, y *el modelo resistencia* que suscriben los autores citados, crítico, *que sostiene que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos, ya que siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos.* (Giroux, 1985).

A lo anterior, habría que agregar lo que Galán Giral y Marin Méndez, señalan al respecto, cuando dicen que: *de acuerdo al peso que ya tienen las elaboraciones y propuestas curriculares que se han desarrollado o del que adquieran en el esquema político, ideológico e institucional educativo, dentro del cual tiene lugar la toma de decisiones por parte del Estado y sus instituciones, así como de la forma específica y concreta que éstas adopten, dependerá en buena medida el futuro del desarrollo teórico del campo del currículo, las orientaciones para su elaboración e implementación pedagógico-didáctica, la selección, tratamiento y relevancia de sus contenidos y objetivos, la práctica docente y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje concreto, aunque a veces se ignore el hecho de que mediante el currículo es posible ejercer un control social, ya que este es uno*

de los más importantes medios de transmisión cultural de clase hegemónica en el poder para preservarse. (Galán Giral y Marin Méndez: 1988:15-27).

Por lo que respecta al desarrollo de esta discusión y su concreción en modelos educativos, Pablo Latapí Sarre deriva los procesos de desarrollo curricular, en México, de los proyectos educativos del Estado y apunta que durante el presente siglo, estos han sido: *el proyecto vasconcelista, el proyecto socialista, el proyecto tecnológico, el proyecto de unidad nacional y el proyecto modernizador o neoliberal.* En mi opinión, es dentro de este último proyecto que el Estado crea la Dirección General de Educación Indígena, y con ella un espacio para el desarrollo curricular de la educación específica de los grupos indígenas, al que se refiere el presente trabajo.

III. D. Currículum y corrientes psicológicas.

Las corrientes psicológicas que han tenido mayor influencia en el desarrollo curricular en México dentro de los últimos 40 años, como anotado, han sido el conductismo, el cognoscitivismo, la psicología genética y el psicoanálisis, cuyas tesis, conceptos, categorías, metodologías y técnicas, como veremos más adelante, han influido, están presentes y coexisten en el diseño, fundamentación o texto filosófico-político, los modelos educativos y las propuestas pedagógicas de la Educación Indígena, así como en la práctica del docente indígena bilingüe.

Según un trabajo coordinado por R. Glazman, el conductismo aplicado al fenómeno educativo y al desarrollo curricular, como el funcionalismo en las ciencias sociales, adopta la concepción de equilibrio homeostático y concede una importancia fundamental a la adaptación del individuo al medio exterior, que será medida desde los parámetros de una sociedad y un sistema específico y, agrega, que *el aprendizaje en este contexto, adquiere un carácter determinado, ya que no solo no asume al hombre como constructor de su realidad, sino que además descuida la capacidad de introspección y de establecimiento de valores propios.* Y, concluye diciendo que *lo anterior, puede ser apreciado en el énfasis que dicha corriente pone en la organización del medio y las actividades, y en la escasa atención que presta tanto al potencial creativo y crítico del estudiante como a la dimensión histórica y social del conocimiento y la institución educativa.* (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:213-214).

En el trabajo referido, se afirma asimismo que la corriente conductista, promovida por Skinner, aplicada por Gagné, y posteriormente por otros, *es desde el punto de vista epistemológico, una posición teórica que parte de una concepción de la ciencia centrada en la dimensión pragmática de la misma y en el aporte de los datos y frecuencia de los procesos que ubican al trabajo teórico a partir de la observación y generalización de ciertos fenómenos de la psicología y, que consecuentemente insiste en la experiencia como forma de validación del conocimiento. O sea, en la importancia de la evidencia empírica.* (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:214).

Por igual, se asevera que *la selección de los elementos que se analizan desde el conductismo, está determinada por los elementos técnicos y metodológicos del mismo, y se abunda en ello diciendo que cuando lo anterior se asume, existe el riesgo de alimentar una temática de investigación que establece una distancia cada vez mayor con la*

realidad, con la práctica concreta; y, además, que si bien esta corriente cumple ciertamente con rigor los requisitos lógicos y académicos, no logra incidir en la transformación de las situaciones que se abordan. (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:214).

Y, apoyándose en Sánchez Vázquez, (1980:123-132), nos dicen, *que cuando la práctica se ratifica ésta, más que convertirse en un criterio de verdad, se reduce al dato concreto, a una observación directa y con ello se asume una posición que reduce la riqueza de la práctica a la inmediatez perceptiva, olvidando que la teoría es una elaboración construida a partir de esa práctica, y que la ciencia se construye mediante la teorización de la propia práctica.* Y concluyen que: *el conductismo es a pesar de sus contribuciones una concepción basada en la evidencia empírica y, por lo mismo, impide una comprensión global de los problemas, especialmente en el caso de la problemática educativa. Es decir, que la posición del conductismo, para la observación y el análisis del problema del aprendizaje no se demuestra adecuada para el tratamiento de cuestiones globalizadoras, tales como las enfrentadas por el análisis curricular, donde forzosamente intervienen planteamientos que rebasan el enfoque puramente psicológico.* (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:214-215).

La diferencia, entonces, entre un enfoque curricular conductista y la temática sobre educación *es sustancialmente cualitativa, el curriculum representa una síntesis de interrelaciones y tiene por objeto la concreción de una práctica educativa. Por esto, habida cuenta de la complejidad del fenómeno, resulta insuficiente la explicación que proviene de un enfoque limitado, en una área particular.* (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:215).

Los datos recabados sobre el particular permiten decir, entonces, que los formadores que fueron formados en el tercer cuarto del presente siglo, en la corriente mencionada, formaron, a su vez, en la misma a maestros indígenas, cuya practica docente acusaba (y acusa aun hoy en día) las características mencionadas.

El cognocitivismo – afirman los autores en referencia – *es una perspectiva teórica que relaciona la estructura del currículo con los procesos de conocimiento* que se ha venido utilizando en México, a partir de los años ochenta en la mayoría de los currícula nacionales, desde los de nivel preescolar hasta el universitario, al tiempo que afirman que *entre sus principales y primeras aportaciones se cuenta la del establecimiento de las taxonomías de los objetos de aprendizaje del dominio cognoscitivo, desarrollada por Benjamín S. Bloom, así como haber propuesto que el conocimiento mejor organizado e interrelacionado, es más sencillo de aprender y retener que el demasiado específico e interesarse por las condiciones que facilitan la transferencia, la retención, la memoria y otros procesos cognoscitivos.* (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980:217-218).

Pese a que su aplicación en nuestro país - sostienen Figuroa, Follari y Rodríguez en el texto que nos viene sirviendo de sustento -, *resta toda la importancia a la teoría, sacrificándola en aras de una mayor operacionalidad, pues, se llega – incluso -, a reducir el objetivo de aprendizaje del dominio cognoscitivo a la formulación de un sujeto, verbo y contenido, declarándose imprescindible que el verbo (o conducta) sea observable y evaluable. Por lo mismo, se descuida en la aplicación toda la concepción de procesos*

cognoscitivos, centrando su interés en las conductas observables. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:218).

Por su parte Serafín Mercado, entrevistado por alguno de los estudiosos mencionados en la década de los años 80, señalaba ya que *el cognoscitivismo se ha centrado en viejos problemas del curriculum, tales como la secuenciación y jerarquización de habilidades, y al esclarecer el problema de la secuenciación pedagógica, mediante el establecimiento de los mecanismos mentales para saber qué enseñar, por lo que las "redes semánticas" constituyen en un avance significativo en la solución de esta vieja preocupación.* Y, agregaban, coincidiendo con Mercado, que *las condiciones intrínsecas de los materiales de aprendizaje y su relación con la motivación interna, del que aprende, son otras líneas de investigación de las que se ocupa este enfoque, en contraste con otras teorías que consideran la motivación como algo "externo".* (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:218-219).

En México, se suman a las aportaciones iniciales de esta corriente al campo curricular, los estudios sobre la representación de la estructura del conocimiento (redes semánticas). Y figuran entre ellas, *el haber planteado frente al desarrollo y ejecución de conductas, que venía predominando en muchos currícula, como sus principales propósitos los de llegar a fortalecer los procesos cognoscitivos y la formación de sujetos capaces de transferir el aprendizaje de vida social.* Por lo demás, *el hecho de que este enfoque requiera cada vez más de profesionales y de tecnologías sofisticadas (especializadas) para su aplicación, ha hecho esta propuesta muy costosa y reducido, con ello, su espectro de desarrollo, impidiendo todo ello su trascendencia a otros niveles y modalidades educativas* (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:219-221).

La psicología genética, iniciada por Jean Piaget en Ginebra (Suiza), como un campo de tipo epistemológico, busca responder a cuestiones tales como qué es, cómo es posible, y cómo se pasa de un conocimiento a otro. Esta corriente rechaza la intervención de la filosofía en la ciencia, lleva los problemas epistemológicos a la experimentación, retoma el compromiso con una teoría de la evolución psicogenética, y con la noción de progreso, mas no tiene una teoría pedagógica, o lo que es lo mismo, la educación no constituye una preocupación para Piaget. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:222).

Las aportaciones que la aplicación de esta teoría ha hecho a la educación en México se han centrado en cinco aspectos: favorecer el proceso de adquisición del conocimiento, ofrecer una explicación de los procesos de adquisición de algunas nociones, ofrecer una explicación de los procesos de desarrollo moral o afectivo, reconsiderar el rol del educando y el educador, contar con las bases para desarrollar estrategias, materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:224).

En nuestro país, han sido pioneras de la experimentación del enfoque anteriormente mencionado, en el nivel de la educación primaria o elemental, Salud Núñez y sus colaboradores, aplicándola en investigaciones relativas a la enseñanza de la ciencia, así como en propuestas de modificaciones metodológicas y de contenido a los programas y libros de texto de dicho nivel; Ferreiro y equipo que han hecho investigación sobre la adquisición de la lengua escrita; Otero que ha trabajado sobre contenidos y métodos en los niveles de preescolar y primaria; Arroyo Yaschine que lo ha hecho en educación

preescolar, y Gómez Palacios que lo ha hecho en el lecto escritura y educación especial, al igual que Antinori y Sastre, entre otros. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 224-225).

Al respecto, Ferreiro, Núñez y Otero, consideran como tema fundamental de esta discusión, el problema de la construcción del conocimiento que liga la psicología genética con la educación, y señalan que *ésta ofrece una aproximación para comprender la actividad creativa y las características de los procesos constructivos que tienen lugar en el sujeto que intenta apropiarse del conocimiento*. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 225).

Por su parte, Ferreiro y Gómez Palacio, sostienen particularmente *que en esta corriente de pensamiento el proceso de aprendizaje no es conducido por el maestro, sino por el niño*; por ello, advierten, *tenemos que comenzar por comprender qué es lo que él está tratando de hacer, cuáles son sus reales dificultades, cuál es la razón de ser de las repuestas que no se parecen en nada a lo que esperamos y deseamos, como maestros y, añaden, que el profesor dentro de esta perspectiva debe partir de lo que sabe el educando y no de lo que no sabe*. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:226).

Y, personalmente, Gómez Palacios (1982), insiste en *que mientras que es el niño el que va a construir su propia inteligencia, el maestro cumple el importantísimo papel de ser el facilitador, es decir, él es quien además de proponerle al niño actividades, cuestionamientos e interrogantes, le despierta inquietudes que lo vayan llevando a descubrir por sí mismo, a través de una actividad dirigida, aquellas respuestas que, de acuerdo a su nivel de desarrollo, puedan llevarlo a pasar de una etapa menos estructurada a una etapa más estructurada*. Con base en ello, Figueroa y equipo, concluyen la discusión al respecto diciendo que *la psicología genética se ocupa, entonces, del aprendizaje como un aspecto particular del proceso de conocimiento que es mucho más amplio*. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 226-227).

Con base en lo anterior se puede decir, entonces, que durante los años comprendidos en el ultimo cuarto del siglo se da al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus subsecretarías y dependencias (las direcciones de Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Especial, de Contenidos y Métodos, la Universidad Pedagógica Nacional, y la DGEI, un gran impulso a la psicología genética. Por igual, que las investigaciones y experiencias que se han realizado en México sobre el currículo, con dicho enfoque, han sido sobre la enseñanza de la ciencia en la escuela primaria; la formación de maestros – lo cual no significa que se haya asimilado la misma -, en las escuelas normales y aquellas orientadas a promover modificaciones metodológicas y de contenido para la reelaboración de programas y libros de texto. (Núñez, s/d). Cual es el caso del Plan y Programa del nivel preescolar, implantado en 1981, y en el que se denotan las líneas de desarrollo cognoscitivo y afectivo social como el eje integrador, al tiempo que se rescatan algunas aportaciones psicopedagógicas como lo son la formación del número, el juego y lengua escrita, entre otros constructos, inspirados en la psicología genética. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 228).

Además, para ellos: *la guía curricular para preescolar y primaria especial se fundamenta en las etapas de desarrollo cognoscitivo, para orientar las actividades del maestro y las acciones didácticas*. Y, recuperando a Otero, nos dicen, que ella *ha mostrado que el*

problema fundamental en el curriculum del nivel preescolar radica en su operatividad, a la vez que el programa de estudios que integra el primer y segundo grados de educación primaria, presenta objetivos y actividades muy concretas que reflejan esta corriente. (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980: 229).

El plan y programas mencionado, dado su carácter nacional y el hecho de no contar con uno específico, también fue aplicado en los centros preescolares del Subsistema de Educación Indígena. Lamentablemente, la limitada e insuficiente formación de los profesores indígenas bilingües, que a lo más llegaba a título de normal, pero mayoritariamente a nivel de educación secundaria, la aplicación de los documentos mencionados manifestaba, y manifiesta aun, grandes incoherencias e inconsistencias teóricas, conceptuales y metodológicas.

Sin embargo, habrá que recordar que si bien según los estudiosos mencionados, el plan y programas del nivel de preescolar (y de primaria) constituían esfuerzos que buscaban la traducción de los principios teóricos de la psicología (en todas sus versiones) a los programas educativos y que sus acciones estaban orientadas principalmente hacia las estrategias de enseñanza con delimitaciones muy precisas, de acuerdo a los hilos conductores del desarrollo infantil concebido por Piaget y, que en el primer caso incluía además del diseño de dicho curriculum, formas de evaluación, diagnóstico educativo y evaluación de logros, dado su carácter nacional, aplicados en el medio indígena, un contexto intercultural, aunado a la deficiente formación en este sentido, el servicio específico y los recursos disponibles, ambos programas, como era de esperarse, tuvieron un impacto diferente al de su aplicación en el medio urbano.

Cabe mencionar con Figuroa, et al, que *la orientación psicogénética, por lo que respecta a la cuestión ideológica, acerca substancialmente el proceso de aprendizaje al proceso de investigación, relevando el factor constructivo y de invención que hay en ambos, por lo mismo, al aplicarse en la educación, se dejan de focalizar los aspectos epistemológicos y psicológicos para buscar intervenciones eficaces en el nivel de los procesos del funcionamiento cognoscitivo, lo cual implica la reconceptualización del objeto de estudio y la búsqueda actual de procedimientos metodológicos que permitan su aproximación,* orientación que en el proceso de desarrollo curricular se ve reflejada en el Manual de Contenidos Étnicos en Educación Indígena. (Figuroa, Follari y Rodríguez, 1980: 233).

A la vez, que para este documento, los contenidos étnicos que se incorporen a la propuesta curricular, serán pertinentes cuando contribuyan a la conservación de los rasgos propios de las culturas indígenas, al aprovechamiento de practicas y usos tradicionales que tiendan a la satisfacción de necesidades comunales, a fortalecer las practicas y actividades tecnológicas propias de la comunidad, a fortalecer y estrechar los vínculos familiares y comunales, el fortalecimiento de concepciones de la realidad circundante, a afirmar una conciencia étnico-histórica del grupo, e identificar a los niños con las practicas y usos propios de la comunidad.

Por lo demás, si bien esta corriente ha dado respuesta a la preocupación por formar a los maestros en el ámbito teórico y técnico para que identifiquen el nivel del educando y puedan así apoyarlo en la construcción de su conocimiento, los sistemas de formación a los que acceden los indígenas aun adolecen de muchas carencias y solidez teórica, aun

tratándose de la Universidad Pedagógica Nacional, como ha sido mostrado cuando se habla de la falta de especificidad teórica y metodológica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena, mayormente en los inicios de la década de los años 80.

Mas, si bien en el discurso y texto de la Educación Indígena se privilegia la atención en la actividad cooperativa, el diálogo y la discusión, elementos que plantea la psicología genética como necesarios para ejercer el espíritu crítico y para desarrollar la inteligencia ante la confrontación de otros puntos de vista, la mitificación de este enfoque llevó a reducir la práctica social a la práctica del aula, como sucedió en algunos ámbitos indígenas en los que se aplicó la Propuesta Genérica. Por lo mismo, *la búsqueda de herramientas cognoscitivas dentro de la corriente de la psicología genética para la implementación de una educación específicamente Indígena, Bilingüe y Bicultural, permanece aun como una tarea a desarrollar.*

El psicoanálisis, para los co-autores del trabajo en que venimos apoyándonos, *es una teoría holística (global) de la construcción psíquica, que se produce lejos de las necesidades del aparato estatal o administrativo, ajena al aspecto segmentado y diferenciado del planteamiento curricular, no propone una conceptualización sistemática sobre el problema del aprendizaje enlazado a la función escolar estatal de reproducción social, y da poca atención al problema educativo... Es un enfoque clínico ajeno a lo experimental que se funda en una noción del sujeto en donde el aprendizaje es un aspecto secundario del inconsciente.*

Entre sus principales representantes encontramos a Pichón Riviere, Lacan, Merleau Ponty y los Marcuserianos y, a decir de Glazman y su equipo de investigación, *la producción que se ha hecho en México, basada en esta corriente es poca, lo mismo que sus aportaciones al campo teórico del desarrollo curricular, Entre estas se cuentan el dejar a un lado la planeación del proceso educativo como punto "central", plantear como problema fundamental, no tanto los procedimientos como los fines educativos y su relación con la estructura de lo psíquico; la revalorización del rol del docente, al hacer presente su autoritarismo implícito; ofrecer medios técnicos para tener presente lo inconsciente en el proceso mismo del aprendizaje; revalorizar el trabajo grupal, tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos, y ofrecer puntos de vista para "incluir" lo inconsciente dentro del proceso cognoscitivo.* (Glazman, Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980:235-236).

Los enfoques anteriormente presentados, obvia decirlo, repercutieron en el desarrollo de los procesos de desarrollo curricular y educativos de las escuelas indígenas, porque el trabajo de los técnicos encargados de desarrollar el curriculum para la EIBB, formados en diferentes escuelas, contribuyeron a dar sustento teórico, establecer los principios y las metodologías de dichos procesos, ya privilegiando uno o apoyando en otras para aquello que la preferenciada no consideraba, configurando así un proyecto cultural específico, un metadiscurso sin trabazón real y en una labor que en una propuesta pedagógica o programas, con esa significación, va, a su vez, a repercutir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según la interpretación que el maestro indígena bilingüe les da en su práctica, durante la década de los años 80.

Al respecto, coincide este proceso con lo dicho por Figueroa y su equipo: *Este privilegiamiento o distanciamiento epistemológico de los técnicos en curriculum, correctamente válido, sin embargo no es solamente tal, pues expresa una cierta lucha por el dominio del mercado de actividades intelectuales en el área, como lo explica la sociología de los intelectuales (Bordieu), y debe, por lo tanto, recordarnos que las contradicciones en este ámbito no son solamente teóricas, sino que están afirmadas en el plano de posiciones e intereses concretos personales, de grupo e institucionales. s.* (Glazman, Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 244-245). Es decir, políticas.

En la revisión que ellos hacen de los trabajos que con este enfoque teórico se habían realizado en México, hasta 1980, solo figura un trabajo que si bien no trata de la Educación Indígena, trata de un nivel educativo que era atendido por la DGEI, el nivel preescolar. Sin embargo, dudosamente pudo llegar a impactar el medio educativo indígena, ya que se trata de un trabajo inédito hasta ese momento: el texto de O. Chamizo intitulado "El actual programa de educación preescolar. Un caso de racionalidad teórica aplicada a la educación", citado por Figueroa y equipo. (Figueroa, Follari y Rodríguez, 1980: 241).

Sánchez Sosa, nos recuerda, en lo que concierne al "curriculum real y vivido" en el nivel de la primaria, que *si bien la Reforma Educativa del nivel primaria, del 1976, estaba desarrollada en un marco piagetiano en su operación (en 1980), es conductual.* Por lo demás, continua diciendo, las Resoluciones de Chetumal, registran la influencia de esta corriente (piagetiana) en los planes de estudio de la secundaria y que Ely Raynek, llama la atención al desafortunado intento que se llevó a cabo en el preescolar, cuando se intentó combinar los principios de la teoría genética con el conductismo.

Dado que durante la mayor parte de la década de los años 70, aún no existía la DEGI, lo anterior no hay duda habría de reflejarse en el medio indígena, por lo menos en lo que respecta al primer y tercer casos de los que han sido mencionados con anterioridad, ya que se trata de los programas que se estaban aplicando en el medio indígena, por cuanto tenían y gozan de carácter normativo a nivel nacional.

En México, entonces, durante el periodo considerado aparece claramente privilegiada la psicología genética de Piaget, frente al conductismo, como base de construcción de planes de estudio en diferentes niveles educativos, mientras que el cognoscitivismo habiéndose desarrollado con anterioridad tiene un peso mayor en el campo de actividad de los investigadores en psicología, que los otros, entre quienes se dedican a lo educativo. Es decir, ninguna de ellas desaparece definitivamente, sino que todas permanecen y coexisten en un metadiscurso, texto y practica entre los pedagogos y prestadores del servicio educativo en el contexto mexicano, incluidos los maestros indígenas.

En lo que toca al diseño curricular en México, entre 1971 y 1976, y desde preescolar hasta educación superior, cabe decir, se aprecia el predominio de las corrientes conductista y cognoscitivista del conocimiento. Asimismo que durante la década siguiente, (los años 80), gradualmente lo fue el de la psicología genética. Lo mismo sucede en lo que concierne al desarrollo curricular de la EIBB, una vez que en este se denota el predominio de esta última sobre las demás en los documentos normativos, las propuestas programáticas o sus equivalentes. Lo que no quiere decir que las otras estén ausentes en el metadiscurso.

Más, si bien la Dirección General de Educación Indígena no fue creada sino hasta 1978, las orientaciones teóricas mencionadas influyen en el servicio educativo que ofrece en el medio indígena, una vez que tanto en el nivel de preescolar como en el de la primaria se aplicaban los programas nacionales derivados de ellas, condición que llevo, una vez creada esta (la DGEI) a la búsqueda y desarrollo de enfoques más específicos, y que tomasen en cuenta la totalidad de lo social y lo cultural de la población que atendía: los grupos indígenas. En este cometido, sin embargo, no hay que olvidar que el personal docente encargado de llevar a cabo el proceso de desarrollo curricular, mal-formado en las corrientes pedagógicas orientadas por las teorías psicológicas mencionadas (conductista, cognoscitivista), favoreció, en lo que pudo, su aplicación, una vez que estas tienen funcionalidad con relación a necesidades operativas, tales como la estructuración del diseño curricular y la organización del texto, no así la psicología genética y el psicoanálisis, por cuanto para su aplicación requerían de intermediaciones entre el grado de abstracción de la teoría y sus derivaciones concretas al curriculum.

Lo anteriormente expuesto nos permite afirmar que en México cada una de las corrientes teóricas antes mencionadas, aplicadas al campo curricular, llegó a configurar, a su tiempo, un proyecto cultural que cubre aspectos y actividades parcialmente diferentes, como se podrá apreciar a continuación: un apartado dedicado al análisis de cada una de las propuestas curriculares desarrolladas durante la década de los años ochenta para la Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

III.E. Modelos de desarrollo Curricular.

A partir de la década de los años cincuenta entra en vigor, en México, el Modelo de desarrollo económico y social sostenido, cuyo proyecto cultural es el de llegar a configurar un país industrializado. Dicho modelo, a su vez, va a incidir en el medio indígena bajo el modelo de desarrollo regional en regiones interétnicas, y en la forma que cobra el modelo educativo para estas, en lo que toca a la educación escolarizada, y, misma que requerirá en los siguientes años, que esta promueva la formación de ciudadanos y profesionales que concreten y sustenten estos. Más adelante, después de dos décadas, dicho modelo de desarrollo entro en un estado de agotamiento, dejando sentir sus efectos en el sistema educativo, bajo la forma de marcados índices de rezago, reprobación y deserción escolar. Posteriormente, a fin de contener los efectos de la crisis de dicho modelo, se plantea un modelo distinto, el Modelo de desarrollo estabilizador, sustentado en una política de austeridad, cuyos resultados son una fuerte e insatisfecha demanda educativa, y el acentuamiento de la desigualdad. En los lustros siguientes, las transformaciones económicas, políticas y sociales requirieron de un Modelo de desarrollo compartido, cuyos lineamientos impactan el sistema educativo y los procesos de desarrollo curricular ya que, en un primer momento, estos manifiestan la inercia de la tecnología educativa, el conductismo, las olas de las orientaciones cognoscitivistas y, en un segundo momento, el de la psicología genética y la teoría psicoanalítica.

Dentro del contexto de este último, la población indígena emerge como un sector altamente politizado y estableciendo diversas demandas, entre las cuales se cuenta el derecho a un servicio educativo específico. El Estado, en respuesta a dichas demandas, crea en 1978 la DGEI, encargándola de dar el servicio demandado, llevar a cabo la atención educativa de dichas grupos y, con ello, encomendándole llevar a cabo un proceso de desarrollo

curricular encaminado a concretar la EIBB, que se tradujo en la elaboración de diferentes discursos sobre el curriculum, modelos educativos y propuestas pedagógico- didácticas que, en cada caso, dejan ver la influencia de una o varias de las teorías mencionadas anteriormente en sus planteamientos respecto de los aspectos socioculturales, técnico-pedagógicos y técnico-administrativos, que se concretan, para fines de este trabajo, en lo que denominamos discursos curriculares, como lo son: 1) el Modelo pedagógico ideal desarrollado desde una perspectiva de diagnóstico de necesidades y con orientación conductual y tecnologicista; 2) la Propuesta específica elaborada desde la teoría del etnodesarrollo, aunada a una perspectiva crítica y molar del curriculum; y, 3) la Propuesta genérica desarrollada más sobre un modelo cognoscitivista que genetista de la educación.

De éstos, ni el modelo pedagógico ideal ni la propuesta específica llegaron a concretarse en planes y planes y programas de estudios, por lo mismo, a diferencia de la propuesta genérica no llegaron a implantarse como tales en el medio indígena. En esta última se considera el curriculum a la luz del sujeto específico al que ha de atender, las propuestas programáticas están elaboradas a partir de un enfoque estructural-modular, se promueve un proceso de enseñanza aprendizaje guiado por contenidos, no reduce la actividad del maestro al mero cumplimiento de la aplicación de los programas. A la vez, mantiene siempre abierta la posibilidad de que el maestro genere y elabore nuevos contenidos educativos y los aplique en el proceso de enseñanza y de aprendizaje cotidianos. Sin embargo, no logro romper con varios elementos de la corriente conductual o tecnologicista.

Los modelos que han ejercido alguna influencia, directa o indirectamente, y todavía no bien precisada en los procesos de teorización, conceptualización y desarrollo curricular de la Educación Indígena en México, encontramos a Tyler, Taba, Mager, Glazman-Ibarrola, los miembros de la Comisión de Planes de Estudio y Programas de Enseñanza de la S.E.P., y a Díaz Barriga, entre otros.

III.E.1. Ralph Tyler

Preocupado por los fines que se propone alcanzar la escuela, Tyler desarrollo un método racional para examinar los problemas del currículo, y la enseñanza, en el que se considera al currículo desde el planteamiento de la diagramación de experiencias y la organización de objetivos educacionales, al tiempo que considera el programa de estudios como instrumento funcional de la educación.

Para él ninguna de las perspectivas (progresista, esencialista, sociológica o filosófica) constituyen la fuente única de información de la que se pueda derivar los objetivos educativos. Tampoco lo es los intereses, problemas y propósitos del niño, la herencia cultural, los problemas de la sociedad o los valores fundamentales que pasan de una generación a otra por medio de la educación. Es decir, en su opinión no existe una perspectiva única de información que pueda brindar la base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela, sino que todas y cada una de las anteriormente mencionadas posee ciertos valores, y deben tenerse en cuenta al proyectar un programa educacional amplio. (Tyler: 1973:7-11).

A la vez, propone que el currículo sea planteado o establecido a partir de tres fuentes de información: los especialistas, (que aportan sugerencias); la sociedad (que plantea sus demandas), y, el alumno (que expresa sus necesidades). Es decir, para él, es a partir de la recopilación de las aportaciones, requerimientos y necesidades de cada una de esas fuentes desde donde se ha de desarrollar una versión preliminar de los objetivos (conductuales) de aprendizaje, mismos que habrán de someterse, en un segundo momento, a los filtros de la filosofía y la psicología y, aunque releva lo social como parte fundamental de abasto del currículo y centra las actividades de aprendizaje en el alumno, no deja de ser una propuesta epistemológicamente funcionalista, técnicamente pragmática y utilitarista, una vez que plantea, en última instancia, que los objetivos han de ser coherentes y factibles. (Díaz Barriga: 1984 (a):13-17).

Es, pues, a partir de la recopilación de las aportaciones, requerimientos y necesidades de cada una de esas fuentes de donde se ha de desarrollar una versión preliminar de los objetivos de aprendizaje, para satisfacer las necesidades sociales y promover las conductas socialmente aceptables y la satisfacción de las necesidades psicológicas del sujeto. El modelo de desarrollo curricular de Tyler incluye:

- Análisis de fuentes generadoras de objetivos (requerimientos y necesidades de aprendizaje).
- Versión preliminar de objetivos de aprendizaje
- Organización de objetivos sugeridos
- Tratamiento a través de los filtros filosófico y psicológico de los anteriores
- Definición de contenidos
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje y
- Evaluación de experiencia (Díaz Barriga, 1984 (a):16)

Se puede decir, entonces, que este modelo conlleva un proyecto cultural particular, por cuanto se orienta a concretar normas deseables, promueve el equilibrio en la sociedad y conlleva a la formación de un sujeto, desde una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser, de corte homogeneizador.

III.E.2. Hilda Taba

Taba propone elaborar los programas escolares con base en una teoría del curriculum fincada en las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, tanto presentes como futuras; concibe aquel como planes y programas, bordando la discusión de aquel refiriéndose a las metas y especificaciones de los estos, al tiempo que concibe el programa escolar como un "plan de aprendizaje". (Díaz Barriga, (a), 1984:17-18). Obvia decir que se trata aquí del presente y el futuro de la cultura y la sociedad moderna, industrial y capitalista. Por lo demás, recomienda que las decisiones que se tomen para la elaboración de programas deben tener una base válida y reconocida y con algún grado de solidez y propone como fuentes del currículo, para determinar los objetivos de la educación y la selección de contenidos y actividades de aprendizaje, dos: la sociedad y la cultura; componentes que derivan de un proyecto cultural.

En la opinión de Díaz Barriga, el Modelo Curricular de Taba es también un modelo de orientación funcionalista, psicosocial, utilitarista e inmediateista, en cuanto reduce los

planes y programas a los problemas sociales inmediatos y la toma de decisiones con relación a los programas escolares, y agrega, que no toma en cuenta que los programas, cualesquiera que sean estos, forman parte de un determinado plan de estudios. (Díaz Barriga, 1984 (a): 20-21), que para fines de mayor claridad yo agregaría que en un contexto nacional dado, como sería el caso de México, estos se encuentran determinados por las necesidades, intereses y proyectos de desarrollo, y por tanto educativos, de los sectores dominantes del régimen en vigencia, así como por la correlación de fuerzas que estas establecen con otros sectores en lo político, lo económico y lo social.

Los pasos de la metodología de esta perspectiva para el desarrollo curricular incluyen:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección de contenidos
- Organización de contenidos
- Selección de actividades de aprendizaje
- Organización de actividades de aprendizaje y
- Determinación de lo que se va a evaluar y de la manera de hacerlo (Díaz Barriga, 1984(a):19)

III.E.3. Robert Mager

Concibe el modelo de instrucción centrado en objetivos conductuales, destaca los elementos de enseñanza y evaluación desde una lógica de la tecnoburocrática, aborda de manera simplista el problema de lo que es el programa escolar y omite en su propuesta la relación que este guarda con el plan de estudios. Y, por cuanto es un modelo básico centrado en los objetivos y relaciona estos de manera meramente formal, constituye un proyecto cultural que torna rígidos los elementos didácticos, deshistoriza la acción del docente y robotiza o cosifica al sujeto en formación, una vez que no garantiza los mínimos procesos de elaboración de información indispensables en su proceso de aprendizaje. (Díaz Barriga, (a), 1984:21-29).

Esta propuesta se concretó en el campo mexicano en las llamadas cartas descriptivas, instrumentos que llevan a tres errores fundamentales: a) la confusión entre lo que es un programa escolar y la instrumentación didáctica del mismo; b) el mecanicismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos, y c) una instrumentación didáctica universalista, que no atiende a las particularidades de cada grupo escolar, y mucho menos a la especificidad cultural. Es, por lo tanto, una programación del proceso de conocimiento rígido, que omite una serie de problemas con relación al análisis del plan de estudio, el problema del contenido y las condiciones psicosociales que afectan el aprendizaje. Es, en suma, un modelo cultural que le resta creatividad al proceso de enseñanza, y favorece la robotización, al no respetar la dinámica propia del proceso de aprendizaje y al ceñirlo a técnicas, medios de enseñanza, actividades, bibliografía, hora y lugar.

Cabe mencionar que este modelo, muy a pesar de sus deficiencias, se constituyó en una orientación curricular "de moda", a la que se adscribieron gran número de técnicos y especialistas en currículo en nuestro país, cuya matriz para la elaboración de "cartas descriptivas" comprende los siete aspectos siguientes:

- El tema
- El subtema
- Los objetivos
- La evaluación
- Métodos y/o técnicas de enseñanza
- La experiencia de aprendizaje
- Las observaciones y
- Bibliografía (Díaz Barriga, 1984(a):21-29).

III.E.4. María de Ibarrola

Considera al desarrollo curricular como un proceso y una dimensión que abarca la elaboración de planes y programas y que ha de ser realizado de manera verificable, sistemática y continua a partir de los objetivos de aprendizaje que, entre otras cosas, requiere de la investigación cuidadosa y exhaustiva de una serie de cuestiones relacionadas con sus fundamentos, y del análisis crítico de la información resultante.

Para ella, un programa de estudio es la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje, previamente determinados, cuyo desarrollo implica la selección adecuada de los objetivos de aprendizaje (o sea los comportamientos y contenidos académicos que deberá dominar el alumno); la secuencia óptima en que se deberán ir alcanzando; las actividades pedagógicas, los métodos de enseñanza, los recursos pedagógicos que se consideren eficientes para ello y las formas de evaluación que se utilizarán para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Para ello recomienda desarrollar los pasos siguientes:

- Determinación de los objetivos generales
- Operacionalización de objetivos generales, que implica su desglosamiento y agrupación en objetivos intermedios y específicos
- Estructuración de los objetivos intermedios de aprendizaje (su jerarquización, ordenamiento y determinación de metas de capacitación gradual y,
- Evaluación del plan de estudios y proceso de diseño del nuevo plan. (Glazman e Ibarrola, 1980:49)

III.E.5. Angel Díaz Barriga

Considera el proceso de desarrollo curricular como un proceso dialéctico y desde esta perspectiva rebate las tradiciones intelectualista, empirista y conductista y la tecnología educativa para la elaboración de la currícula; llama nuestra atención al hecho de que la propuesta metodológica para el desarrollo curricular y el desarrollo de planes y programas de estudio ha sido planteada, por lo general, únicamente desde el cambio de elementos para su realización, variando el número y tipo de elementos que se sustituyen o incluyen, sin tomar en cuenta los contextos histórico sociales.

Para él, el programa escolar es una propuesta de aprendizajes mínimos a lograr en relación directa con un plan de estudios determinado: una estructuración del objeto de estudio de tal manera que se perciban las relaciones que guarda la unidad fenoménica a estudiar y los principales elementos que la conforman. Así, más que plantear los elementos para la

elaboración de programas, su propuesta se centra en la realización de tres momentos básicos del proceso. Ellos son:

- **Construcción de un marco referencial**
- **Elaboración de un programa analítico**
- **Interpretación metodológica del mismo, como un programa guía**

Sin que ello implique una relación secuencial, pero tampoco que han de ser realizados en forma aislada e independiente los unos de los otros.

Este proyecto considera las condiciones institucionales, históricas, individuales y las del desarrollo de la metodología; contrapone al de la taxonomía de Bloom, en lo que toca a la elaboración de objetos; plantea la modificación de las conductas desde una concepción molar (no se orienta a los cambios de conducta específicos según los objetivos, sino a éstas como producto del mismo proceso educativo), y da gran importancia al aprendizaje previo a las condiciones en que se da ese aprendizaje, y a la experiencia del docente.

El proceso de desarrollo curricular significado aquí es, entonces, un proyecto de cultura en cuanto que cada uno de los bloques anteriormente enunciados influye en los otros, y porque los elementos de uno determinan el funcionamiento de los demás. (Díaz Barriga, 1984(a):31-38)

III.E.6. El consejo Nacional Técnico de la Educación

Los principios y criterios que norman los procesos de producción o revisión de programas escolares, en este organismo, se encuentran establecidos en dos documentos normativos publicados por el mismo en 1982 y son: Criterios para opinar sobre planes y programas de estudio y Criterios para elaborar planes y programas de Estudio. En este último, se da relevancia a la cultura como el contenido de la educación; se define al plan de estudios como una respuesta educativa a las necesidades sociales e individuales del pueblo, se determina que su elaboración ha de estar orientada, siempre, por la filosofía y políticas educativas nacionales y que sus contenidos deberán encuadrarse en el marco de la legislación vigente, para que las aspiraciones ciudadanas sean una realidad. Bajo esta perspectiva se determina que para la elaboración técnica de planes y programas se verifiquen las cinco etapas siguientes:

- **Justificación del plan de estudios**
- **Determinación del marco referencial**
- **Diseño de planes de estudio**
- **Elaboración de programas**
- **Evaluación de planes y programas**

Dentro de la primera etapa, se toman en consideración: el establecimiento de objetivos, la selección de contenidos del plan, la determinación del tipo de plan y de los objetivos generales del campo de conocimiento, la organización pedagógica de los contenidos, la determinación de objetivos generales de los programas y la descripción de la estructura del plan de estudios.

La justificación, el análisis del marco referencial, la determinación de objetivos generales de programa; la ubicación del programa en la estructura del plan de estudios, así como la selección de los contenidos del programa, la organización de las unidades de aprendizaje, las recomendaciones para la evaluación del aprendizaje y las sugerencias bibliográficas para la aplicación del programa son parte de la etapa llamada elaboración de programas.

La evaluación del proceso ha de verificarse en dos ámbitos: el de los planes y el de los programas. Para ello se recomienda partir de los criterios, verificar el cumplimiento de las condiciones establecidas en cada etapa, realizar los ajustes necesarios y recibir retroalimentación de los sectores involucrados. (CNTE-DGEP, 1982:11-48).

IV. El proceso de desarrollo curricular particular.

Como ha podido apreciarse, el campo del currículo ha sido, a menudo, identificado con el desarrollo de planes y programas, propiamente dicho, además que estos dos campos se encuentran estrechamente relacionados, en cuanto construcción de un proyecto cultural, y, en general, que este comprende, cuando menos, los cinco subprocesos fundamentales siguientes:

- El análisis de la realidad
- El diseño curricular;
- La aplicación de la propuesta programática
- La evaluación curricular y
- La reelaboración del plan y programas.

Desde esta perspectiva, que es la que constituye la base de este trabajo, se entiende por subproceso de análisis de la realidad, aquél en que se verifica el análisis de las características, condiciones y necesidades del contexto cultural, social, político, histórico, económico de la sociedad, en general y las del sistema educativo, el análisis crítico del plan y programas vigentes, el educando, los recursos disponibles, materiales y humanos, en particular, con la finalidad de determinar las necesidades educativas del educando, las expectativas de la sociedad de la que se forma parte y las que ésta tiene de la educación escolarizada.

El subproceso de diseño curricular, presupone la formación de personal técnico y especializado en diseño curricular, una vez que implica la especificación de la filosofía educativa, los campos de conocimiento y la teleología (plan) de los objetivos y contenidos educacionales, académicos, de instrucción y de otra índole (programas), a partir del análisis de la realidad, así como el diseño de los medios y procedimientos (instrumentación) y la asignación de los recursos humanos, financieros, temporales y organizativos (administración), que han de permitir el logro de ciertas metas o sea, la elaboración de la fundamentación del plan y programas como expresión de una particular visión de la cultura, de un proyecto cultural sobre la naturaleza, la sociedad y el hombre, y la estrategia para su instrumentación y administración.

El subproceso de implantación y/o aplicación del plan y los programas de estudio, como su nombre lo indica es aquél en el que se ponen en práctica los anteriores, es decir, se aplican los procedimientos diseñados en concomitancia con los demás elementos y subprocesos del desarrollo curricular. Para su realización se requiere de la formación o

capacitación del personal y el comprometido desempeño de funciones, según sea el caso, por parte del personal técnico, docente y administrativo.

La evaluación, considerada como un subproceso más del proceso de desarrollo curricular, se refiere a la observación periódica y valorativa de la dinámica de las relaciones que establecen entre sí los protagonistas (personal técnico y administrativo, docentes y estudiantes) con el proyecto de cultura, el sistema educativo y la formación del sujeto, es decir de las relaciones que guardan éstos con los lineamientos, principios y normas, los fines, objetivos, medios y procedimientos aplicados en la implantación de la propuesta, en relación con la enseñanza, y sus efectos sobre las características y necesidades del contexto escolar, del educando y los recursos empleados o disponibles, la eficiencia y eficacia de los componentes para hacer avanzar y dar expresión al proyecto histórico cultural implícito en la propuesta curricular, tanto en sus aspectos administrativo, como pedagógico.

Este subproceso incluye, a la vez, las acciones de seguimiento continuo, periódico y final de las formas concretas que cobra la aplicación e impacto de la propuesta en distintos contextos, los participantes en su aplicación, el proceso de aprendizaje del maestro y el alumno, con la finalidad de observar, analizar y valorar la pertinencia, congruencia técnica y coherencia metodológica del plan y programas y su factibilidad operativa, así como los avances que el educando registra en su formación y el desempeño del docente para llevar al cabo las asesorías, encauzamientos técnico pedagógicos y didácticos necesarios y contribuir, con ello, al logro significativo del aprendizaje del niño, la implantación y consolidación de los programas y, con posterioridad, a la replanificación, o ajuste, de los programas y unidades programáticas a las nuevas necesidades y requerimientos del educando: el seguimiento técnico pedagógico.

Comprende, finalmente, el seguimiento y evaluación de los efectos producidos por el currículo sobre las expectativas de los grupos sociales promotores del proyecto educativo y los de la concreción del desarrollo del proyecto sociocultural específico: El seguimiento y evaluación del impacto social.

El subproceso de reelaboración del plan y programas implica la reestructuración de los mismos, a partir del análisis y evaluación de las nuevas situaciones sociales, equivale, por tanto, a la inclusión de los contenidos educativos que las satisfagan los avances de la ciencia, la tecnología y el arte, por un lado, así como la superación de las deficiencias filosóficas, políticas, teóricas, metodológicas, técnicas y pedagógico didácticas manifestadas en la aplicación de los mismos.

Se puede decir, entonces, que el proceso de desarrollo curricular se concreta en el texto sobre el currículo, es decir en la argumentación de un proyecto sociocultural determinado, la fundamentación en favor de un determinado plan y programas de estudio, que constituye tanto un discurso filosófico político sobre un determinado tipo de sociedad, educación, conocimiento, práctica docente y la formación del sujeto, como un proyecto comprensión y construcción del mundo y de formación de los sujetos sociales: un proyecto cultural.

Es por tanto producto de interacciones sociales, vivencia y texto, texto en el que se establecen, promueven, proponen y se asumen ciertas representaciones de la problemática sociocultural, las relaciones sociales y determinadas concepciones sobre lo que es el conocimiento y la educación; vivencia en cuanto tiene que ver con las prácticas concretas asignadas a los directivos, administradores, técnicos, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en el quehacer educativo escolarizado, así como sobre la adquisición, construcción y difusión de conocimientos para la conservación y/o transformación de la sociedad y la cultura.

La concepción que sobre el desarrollo curricular se asume, en el presente trabajo parte, entonces, de una perspectiva dialéctica, es decir, una en la que los subprocesos o aspectos que integran el proceso de desarrollo curricular son simultáneos, están en continua interacción en el tiempo y en el espacio social y, por lo mismo, se retroalimentan los unos a los otros, mediados por el conocimiento de los sujetos que lo protagonizan.

IV.A El proceso de desarrollo curricular para la educación indígena.

El proceso de desarrollo curricular asumido por la DGEI, en México, durante la década de los años 80, estuvo fundamentado jurídicamente en documentos normativos de la SEP y comprendió dos campos: la fundamentación y argumentación de una determinada representación de la realidad, el texto filosófico-político sobre el desarrollo de la cultura, la sociedad y la educación, los contenidos, planes y programas, que aplicados han de llevar a la formación de un sujeto analítico, crítico y reflexivo, a través de la apropiación de determinados contenidos (indígenas, nacionales y universales) y las normas administrativa y operativas que definen, no desviadas de los factores anteriormente mencionados, las funciones del personal técnico-administrativo, directivo y docente en la consecución de la concreción de dicho proyecto cultural.

Son características de dicho proceso, ser un proceso dinámico, progresivo y participativo; dinámico, por cuanto en el se articularon, interactuaron y confrontaron factores, recursos y sujetos, externos e internos al subsistema de Educación Indígena, así como las ideologías, preferencias teóricas y concepciones de estos últimos sobre la educación indígena; progresivo, en cuanto es un proceso cíclico, sistemático y continuo que desarrollado por los sujetos, en el tiempo, se encuentra demarcado por periodo y etapas que en su desenvolvimiento inciden en todos los aspectos y elementos (personal y recursos) del subsistema de Educación Indígena, cuya finalidad es llegar a plasmar el proyecto cultural, consolidar el subsistema de educación indígena, desarrollar un curriculum específico tomando en cuenta las expectativas de la sociedad, satisfacer las necesidades educativas del educando indígena y contribuir a su formación como ciudadano, a través de la enseñanza de los contenidos considerados válidos y, participativo, por cuanto, configurado como un espacio de acción e interacción, directa e indirecta, involucro a personal de distintas instituciones y niveles educativos, alumnos, docentes, directores, técnicos y personal administrativo, así como miembros de las comunidades, y cuyas acciones estuvieron orientadas a lograr la concreción del proyecto cultural, la implantación del curriculum definido y la aplicación de los contenidos de las propuestas y programas de estudio elaborados para ello.

El mismo comprendió, entre 1980-1989, los periodos, etapas y subprocesos que a continuación se describen.

IV.A.1. Los períodos.

El proyecto de desarrollo curricular, originalmente motivado por llegar a lograr cierta autonomía en la educación de los grupos indígenas de nuestro país, surge en el año de 1983, como ya se menciona, a partir de la colaboración brindada a la DGEI por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación de la República de Panamá (ICASE), mismo que impartió un Seminario sobre los Criterios y Estrategias para el Diseño Curricular al personal técnico y analista de la DGEI y que derivó en la elaboración del documento Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados. Posteriormente, este proceso cobró expresión en el Modelo Pedagógico Ideal de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, la Propuesta Programática Específica, la Propuesta para la Educación Rural e Indígena, la Propuesta Genérica y los documentos normativos siguientes:

- Bases Generales de la Educación Indígena
- Sistema de Educación Bilingüe Bicultural de la Educación Indígena,
- Proyecto de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de México y el
- Plan de Estudios de la Educación Indígena.

Más adelante, a partir de 1985, el proyecto fue orientado al desarrollo de un plan y programas de estudios genérico, es decir, a la elaboración de una propuesta curricular cuyas características — principios y lineamientos habrían de ser, que se adecuara al contexto indígena; incluyera como contenidos los contenidos de la cultura universal, la cultura nacional y la cultura indígena, y permitiera la revalorización de las culturas indígenas y la apropiación de elementos de culturas distintas a las indígenas (biculturalidad), teniéndose como producto de ello las propuestas programáticas para el 1o. y 2o. grados de educación primaria de dicha propuesta.

Al año siguiente (1986), por determinación de instancias superiores, la institución, pasa a apoyar la elaboración del Modelo de Educación Rural e Indígena, mientras, al mismo tiempo, se daba continuidad al diseño de las unidades programáticas de la propuesta genérica de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, lo cual llevó a la revisión y reprogramación de las unidades de 1er. y 2do. Grados y la elaboración de las primeras versiones de los programas de 3ero. a 6o. grados.

Finalmente, entre 1986 y 1987, se produjeron los Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y la Propuesta de Plan y Programa para el Nivel Preescolar Indígena, mismos que comenzaron a ser aplicados en el año de 1988.

Este proceso, visto desde la producción de los textos que fundamentaron y argumentaron un proyecto cultural, puede ser también contemplado a partir de las etapas en que se fue configurando y concretando, mismas que se describen a continuación.

IV.A.2. Las etapas.

IV.A.2.a. La etapa inicial (1984-1985).

En la etapa inicial (1984-1985), se llevó a cabo el análisis de la realidad, la elaboración de la fundamentación de la educación indígena bilingüe bicultural, la elaboración de las propuestas programáticas para los dos primeros grados de educación primaria, el diseño de instrumentos de operación, instrumentación y seguimiento de estas, la aplicación inicial de dichas propuestas, acciones relativas a los subprocesos de investigación participativa para la captación e incorporación de contenidos étnicos, el desarrollo lingüístico, la elaboración de materiales didácticos y, entre otras acciones, la elaboración de una propuesta de evaluación del proceso de aprendizaje.

IV.A.2.b. La etapa de implantación ampliada (1986-1987).

En esta etapa, desarrollada durante el ciclo escolar 1986-1987, se dio continuidad a los subprocesos mencionados, la reprogramación de las propuestas para el 1er. y 2º grados de educación primaria, la reelaboración de las unidades programáticas de tercero a sexto grados, su implantación en un mayor número de escuelas y el seguimiento técnico administrativo, técnico pedagógico y de impacto social. , Asimismo, se llevó a cabo la

elaboración de los manuales de funciones y de captación de contenidos étnicos, instructivos para el manejo de los instrumentos de seguimiento y codificación de los datos captados y la elaboración de informes preliminares sobre el proceso.

IV.A.2.c. La etapa final (1987-1988).

Aquí, se dejan de aplicar los programas de la propuesta genérica y siguiendo los criterios establecidos en el documento Adecuación y complementación de Programas, se lleva a cabo el análisis de los programas nacionales y la fundamentación y elaboración de los Manuales de Fortalecimiento para la Educación Indígena, la estrategia para su implantación en el ámbito nacional y la elaboración de instrumentos de seguimiento para evaluar su impacto en las áreas de la lengua y la cultura indígena.

IV.B. Los subprocesos de la aplicación de la propuesta genérica.

IV.B.1. El subproceso de análisis.

El subproceso de análisis de la realidad tomo como fuentes para ello, pro un lado, las declaraciones oficiales o de funcionarios de gobierno y, por otro, los documentos elaborados por las organizaciones indígenas (CNPI, AMPIBAC, OPINAC y OENIAC), fueron realizados por maestros e intelectuales indígenas en conjunto con los técnicos de la DGEI, y de otras instituciones y comprendió la realidad nacional y étnica, el sistema educativo nacional, el subsistema de Educación Indígena, los planes y programas de estudio nacionales, las teorías educativas, el desarrollo del educando indígena, el conocimiento en distintos ámbitos de la ciencia, el arte y la tecnología y las expectativas socio- históricas de los grupos indígenas, mismos que permitieron la detección de las necesidades y educativas del educando y la escuela, y las expectativas de las comunidades,

los grupos étnicos y la realidad social más amplia, a partir de tres fuentes: Los problemas nacionales, los avances de la ciencia y la tecnología y el desarrollo del niño.

IV.B.2. El subproceso de fundamentación.

El subproceso de fundamentación de la EI culminó en la elaboración de textos, o discursos, que la argumentaron filosófica, sociológica, política, pedagógica y lingüísticamente, misma que quedo establecida en documentos normativos, tales como Bases Generales de la Educación Indígena, Estrategia para la elaboración, Administración y Evaluación de la Propuesta Curricular de Educación Indígena, Plan de estudios de la Educación Indígena, Sistema de Educación Bilingüe y Bicultural y Desarrollo de las Lenguas Indígenas, entre otros, mismos que, tanto en cada caso particular como en su conjunto, fundamentan y argumentan un determinado proyecto cultural, una forma de comprensión y de constitución del mundo, representaciones de las relaciones sociales de los grupos indígenas entre sí y con la sociedad mayor, así como respecto a las soluciones que han de darse a los problemas educativos que confronta la sociedad mayor, los grupos, maestros y alumnos indígenas, a través del proceso general de aprendizaje escolarizado.

IV.B.3. El subproceso de elaboración de unidades programáticas.

Este subproceso permitió la reflexión conjunta de las instancias técnicas de la DGEI y, mas particularmente, las del personal adscrito a la Subdirección de Desarrollo Curricular, encargado de la elaboración de planes y programas de estudio. Sin embargo, pese a los esfuerzos desarrollados en pro de una propuesta específica, dada su censura por las autoridades, dicho departamento se vio precisado a llevar a cabo una acción "compensatoria" en coordinación con la Dirección General de Educación Primaria, la elaboración y aplicación de una Propuesta Genérica para la Educación Primaria Indígena, cuyas principales pretensiones fueron llegar a superar la programación tradicional, dar atención específica a la problemática socio económica y educativa del país y a las necesidades de desarrollo de la sociedad y el educando indígenas, así como la inclusión dentro de ella de contenidos étnicos. Mientras tanto, el Departamento de Contenidos y Métodos, colaboraba en la producción de la Propuesta genérica para el nivel preescolar

IV.B.4. El subproceso de capacitación

El subproceso de capacitación del personal técnico y administrativo de la Dirección comprendió cursos sobre las bases y estrategias para la fundamentación de la EI, sobre las acciones relativas al desarrollo curricular, (la elaboración e implantación de la propuesta genérica) y, primordialmente, sobre la aplicación de las propuestas programáticas de esta ultima y la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos, e incluyo, colateralmente, la orientación sobre la traducción de unidades programáticas a las lenguas de los grupos étnicos comprendidos en el universo de implantación de la propuesta, y la utilización de recursos del medio natural como materiales didácticos en el proceso educativo.

Mas particularmente, los cursos que impartió la DGEI a los aplicadores de la propuesta incluyo personal docente indígena bilingüe, directivo y técnico en las diferentes regiones de las entidades federativas en las que se aplico la propuesta, quienes estuvieron

recibiendo, a la vez, en lo que toca a los subprocesos de aplicación y seguimiento de la propuesta, asesoría durante su aplicación inicial y ampliada, de parte de los asesores de campo y los técnicos de oficinas centrales. Este subproceso comprendió, además, la formación y actualización de los maestros en los diferentes subprocesos de la teoría curricular, a partir de la problemática que estos confrontaron en la aplicación de la propuesta y sobre aspectos relativos a la aplicación de instrumentos de seguimiento y la codificación y descodificación, o interpretación cualitativa de datos.

IV.B.5. El subproceso de aplicación de las unidades programáticas

Dentro de este se comprendió, en un primer momento, la aplicación inicial, gradual, de las unidades programáticas de la propuesta genérica, de 1er. y 2do. grados de educación primaria (1984-1985), en los cuatro grupos étnicos que colaboraron en la realización del proyecto, de conformidad con la estrategia establecida y, en un segundo momento, en la etapa de implantación ampliada, las anteriores propuestas programáticas revisadas y la aplicación de la primera versión de las correspondientes a los demás grados de educación primaria, en un mayor número de zonas escolares, así como el consecuente subproceso de seguimiento, reprogramación, implantación generalizada y evaluación, durante el ciclo escolar 1987-1988.

IV.B.6. El subproceso de seguimiento.

Mientras que en la primera etapa del proceso de desarrollo curricular se llevo a cabo el subproceso de seguimiento y evaluación de las propuestas programáticas de 1er. y 2º grados, en la segunda y tercera se comprendió, además, el de las propuestas reprogramadas de 1er. y 2º grados, junto con las del 3º a 6o. grados, respectivamente. En su conjunto, cumplieron la finalidad de observar, verificar, analizar y valorar su congruencia técnica y la coherencia metodológica, así como la factibilidad operativa de las unidades de los programas y su impacto técnico administrativo, técnico pedagógico y social en el contexto local, comunitario como en el servicio educativo más amplio, con miras a adquirir información relativa a su posterior desarrollo y operatividad. Para ello, fue necesario elaborar un paquete de cuatro instrumentos, mismos que fueron aplicados con cierta irregularidad en el campo. Ellos son: Guía de observación en aula; Cédula para el seguimiento técnico administrativo; Cuestionario para el seguimiento técnico pedagógico y Guía para el seguimiento social. (Vease Anexo No. 12)

IV.B.7. El subproceso de reprogramación de las propuestas programáticas.

Este subproceso implicó la reestructuración de los programas de 1o. y 2o. grados, a partir del análisis de las situaciones y necesidades sociales y educativas que se hicieron manifiestas durante la aplicación de las unidades, las incongruencias e incoherencias de las mismas y la inclusión en ellas de aquellos contenidos adicionales que se considero habrían de superar las deficiencias teóricas, metodológicas y técnicas, percibidas en su evaluación.

IV.B.8. Los subprocesos técnicos colaterales.

IV.B.8.a. El subproceso de investigación participativa.

Este subproceso tuvo como objetivos expresos la captación y construcción de contenidos étnicos, su validación etnográfica a diferentes niveles y su incorporación tanto en la practica cotidiana, como en las unidades programáticas, como contenidos pedagógicos, durante la replanificación y reprogramación de estas. A la vez, se caracterizó por haberse llevado a cabo con la participación de los maestros capacitados, los alumnos de la escuela indígena y la de los miembros adultos de las comunidades. Entre los resultados obtenidos en este sentido se cuentan la captación, elaboración, clasificación y conceptualización de contenidos étnicos, su integración, validación a nivel interétnico y agrupación en áreas o campos de conocimiento, su vinculación con las propuestas programáticas, su correlación con las líneas curriculares de las unidades programáticas, y, posteriormente, su aplicación en el proceso de aprendizaje escolarizado cotidiano principalmente a través de las líneas curriculares 7 y 8 de la propuesta, a saber: 7) Preservación y rescate, aprovechamiento, enriquecimiento e intercambio de valores, tradiciones y costumbres, y 8) Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural del país. Debido a que no se dio seguimiento a ello, no se

puede precisar si este proceso tuvo incidencia en la elaboración de los Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena, aunque puede pensarse que seria esto lo más procedente.

IV.B.8.b. El subproceso de desarrollo lingüístico.

Tuvo como objetivos los de precisar la estructura de cada una lengua de las cuatro que hablaban los grupos indígenas participantes, desarrollar la metodología para su enseñanza como área de conocimiento y promover la elaboración de materiales didácticos, literarios, en lenguas indígenas. Al respecto, entre 1985 y 1987, la colaboración de los maestros de las escuelas indígenas se concretó de diferentes formas, como lo son la traducción de algunas unidades programáticas en su lengua, la producción de volúmenes de narrativa indígena, propuestas de sistemas de grafías para (52) alfabetos ortográficos prácticos, 15 gramáticas y 4 textos de tradición oral, así como la revisión de los textos de lecto escritura en varias lenguas.

IV.B.8.c. El subproceso de desarrollo de recursos didácticos.

En este se logro un notable avance en la producción, organización y uso de un acervo significativo de materiales del medio como recursos didácticos, de apoyo, a la aplicación de las propuestas programáticas. En este sentido, se celebó un concurso (nacional, en diciembre de 1986), sobre el particular, convocado por la institución, en el que se expusieron listados de palabras, textos en lengua(s) indígena(s), cartulinas ilustrativas de temas diversos, colecciones y clasificaciones de herbolaria y zoolaria, y maquetas alusivas a diferentes temas y contenidos, elaborados por los padres, los alumnos, o los profesores de las escuelas, concurso que culmino en su valoración y promoción, de algunos, como prototipos.

Los contenidos culturales producto de la participación de los miembros de las comunidades y escuelas locales, puede decirse, fueron integrados en una base de datos, a partir de tres tipos de categorías: contenidos locales, contenidos regionales y contenidos generales. De ellos, algunos versan sobre la cultura de las comunidades, es decir, los aspectos socioculturales representados corresponden a las culturas de las regiones interculturales en donde se implantó y operó la propuesta programática, por lo mismo, constituyen aportaciones relevantes que, en mi opinión, considerados como recursos didácticos y lingüísticos específicos, pueden proporcionar elementos para una propuesta educativa intercultural, específicamente indígena.

Por lo demás, por cuanto este subproceso colateral permitió la promoción de dichos materiales en la escuela y permitió la participación de los habitantes de la comunidad, dio lugar a la toma de conciencia por el maestro sobre la importancia que tiene el uso de estos materiales del medio, como insumos directos o su utilización en la elaboración de recursos didácticos, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del niño. En mi opinión, su producción y aplicación significan un gran avance en la didáctica y práctica del docente indígena bilingüe y en el proceso de aprendizaje escolarizado cotidiano.

IV.B.8.d. El subproceso de evaluación del aprendizaje.

Fue encaminado a determinar el proceso de desarrollo cognitivo, formativo, tanto del alumno como del grupo escolar, y del maestro, las relaciones enseñanza-aprendizaje-propuestas programáticas y la del maestro-alumno-programa-escuela-comunidad a que dio lugar y permitió en su desarrollo la elaboración paulatina de una propuesta específica de evaluación, que en su momento más desarrollado contaba ya con instrumentos de registro para ambos aspectos, basados en el Acuerdo 17.

CAPITULO II

LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS Y LAS PROPUESTAS CURRICULARES.

I. Los documentos normativos.

El proceso de desarrollo curricular comprende la elaboración de, cuando menos, dos tipos de discurso: el discurso filosófico-político y el discurso pedagógico -didáctico. El primero, es aquel que fundamenta un determinado proyecto cultural, la argumentación ético-filosófico, histórico-política, socio-psicológica y pedagógica que sustenta una comprensión particular del mundo, la sociedad, el hombre, la educación, el conocimiento, así como, entre otros, el del desarrollo de un determinado sistema o modalidad educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del sujeto específico. El segundo, corresponde a aquel que se encuentra plasmado en los planes y programas de estudio y los recursos pedagógico-didácticos como lo son los libros de texto, manuales e instructivos con los que se apoya la práctica del maestro y la formación y aprendizaje del niño, y que contienen el conocimiento que, a la vez que se considera válido, conserva e innova la cultura, dentro de un contexto histórico determinado, a fin de crear un sujeto social específico.

Ambos discursos, establecen y privilegian ciertas representaciones de las relaciones sociales, dan cuenta de ciertas problemáticas sociales y cierto tipo de educación, proponen una serie de conceptos y contenidos específicos relativos al conocimiento; orientan las actividades concretas que han de ser realizadas por los encargados de aplicarlos y los procesos técnico-pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje escolarizados y la satisfacción de las expectativas de los sujetos en formación, a la vez que la de los miembros de la comunidad más amplia.

Los textos en que se delimita el discurso del proyecto cultural y la EIBB y en lo que se fundamenta y argumenta el plan y programas correspondientes, para los niveles de Educación Preescolar y Primaria del Subsistema de Educación Indígena son:

- Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados
- Bases Generales de la Educación Indígena
- Plan de estudios de la Educación Indígena
- Proyecto de desarrollo de las lengua Indígena
- Sistema de Educación Bilingüe Bicultural y

Argumentaciones discursivas a partir de las que se lleva a cabo la elaboración del otro tipo de texto-discurso, que el maestro utilizara para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado sistema, modalidad y nivel educativo, como lo son el preescolar y la primaria indígenas bilingüe bicultural. Entre ellos encontramos:

- El Plan y Programas del Nivel de Preescolar
- El Modelo Pedagógico Ideal

- La Propuesta Curricular Específica
- El Modelo de Educación Rural e Indígena
- La Propuesta Curricular Genérica

Además, un documento que auxiliaba al maestro en la aplicación y práctica cotidiana de la propuesta curricular y orientaba la incorporación y elaboración de los contenidos de la cultura particular de los grupos involucrados y, otro, que servía de base para promover el desarrollo lingüístico de los grupos, intitulados:

- Manual para la captación de Contenidos Etnicos y
- Desarrollo de las lenguas indígenas de México

A continuación se resumen los argumentos (filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos o pedagógicos) del proyecto cultural en que cada uno de los documentos inserta la Educación Indígena y, por lo mismo que proponen o promueven cierto tipo de relaciones sociales y la formación de un sujeto específico.

I.A. Bases Generales de la Educación Indígena.

En el apartado relativo a los “Fundamentos político-jurídicos, socioculturales, lingüísticos, y pedagógicos-didácticos”, se hace una breve descripción histórica de las relaciones que los grupos indígenas han mantenido, en esos ámbitos, con los diferentes sectores sociales; se tratan los principales efectos que éstas han tenido sobre las estructuras y organización originales de dichos grupos, así como las distintas políticas culturales en que han cobrado expresión aquellas y los procesos a que dieron lugar; se afirma, a la vez, que la población indígena ha manifestado una marcada resistencia a los proyectos de homogeneización, integración e incorporación que los gobiernos han favorecido y se menciona las características particulares, ideales, que debe contener un proyecto educativo indígena, a fin de posibilitar la valoración de los distintos aspectos de sus culturas, historias y conocimientos, así como la instrumentación del mismo; se argumenta, finalmente la necesidad de la EIBB, así como lo relativo a su instrumentación pedagógica, metodológica y didáctica.

En el segundo capítulo “Fundamentos Lingüísticos”, se aborda lo referente al contacto lingüístico que se da en diferentes contextos interétnicos, entre los hablantes del castellano y los de lenguas indígenas, en México, las políticas del lenguaje que el Estado ha adoptado y aplicado y en las que, por lo general, el castellano ha desempeñado un papel predominante, con miras a la consolidación del Estado nacional; seguidamente, se habla del Sujeto y aprendizaje, en el que se tocan los aspectos psicológicos de la etapa de socialización primaria del individuo y se plantean ciertas consideraciones relativas a este, de tipo epistemológico y sus implicaciones en el aprendizaje significativo, así como sus repercusiones en los procesos de aprendizaje en situaciones de confrontación intercultural; plantea, además, ciertas consideraciones de tipo epistemológico, relativas a estos procesos y sus implicaciones en el aprendizaje; y, posteriormente, temas relativos al bilingüismo y al conflicto cultural, las consecuencias más relevantes de la subordinación lingüística, los aspectos particulares que las generaron, las condiciones que se requieren para el desarrollo de los idiomas indios y sus implicaciones para un proyecto educativo, y las funciones que cumple la lengua en un grupo

sociocultural determinado, afirmando, finalmente, que el desarrollo social y lingüístico del niño depende de la adquisición de las bases de su propia lengua y cultura.

Por lo que toca a los "Fundamentos Pedagógicos", el documento incluye temas relativos al lugar que ocupa la educación dentro de los procesos de reproducción y transformación social, en estrecha relación con las estructuras socioeconómicas en las que se localiza; el papel de la escuela como instancia legitimadora de los contenidos educativos y la función que ha de cumplir para responder adecuadamente a las necesidades y requerimientos de los distintos grupos étnicos indígenas de México. Posteriormente, se describe el contexto y los principios de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, la situación en que se encontraba la educación de los indígenas, y las perspectivas existentes para lograr elaborar una propuesta pedagógica específica, sobre la base de ciertos criterios teórico-metodológicos que, se consideraba, habrían de sintetizar los fundamentos científicos expuestos.

En una de las últimas secciones de este mismo capítulo, "Lineamientos Generales para una Pedagogía Indígena Bilingüe Bicultural", se señalan pautas de acción para normar el trabajo institucional y se sustenta un programa de estudio, congruente, que contemple al currículo, personal docente, técnicas, materiales didácticos y los procesos evaluativos dentro de una estrategia adecuada a la especificidad que requiere el servicio educativo en el medio indígena.

Finalmente, el capítulo intitulado "Fundamentos jurídico-políticos", presenta en forma sumaria los marcos, legal y político que argumentan y fundamentan el proyecto cultural particular en que se enmarca la Educación Indígena, mismo que ha de promover – se dice – el desarrollo integral de las (56) etnias indígenas de México.

I.B. Plan de Estudios de la Educación Indígena (1985).

En la primera parte de texto-discurso, se incluyen apartados en los que se explicita el por qué de la Educación Indígena, la necesidad de desarrollar una base curricular, la determinación de necesidades, la función de los perfiles y la necesidad del establecimiento de un tipo de plan; seguidamente, se tratan las nociones curriculares que conforman el tipo de plan, tales como las líneas formativas y su descripción; las áreas de aprendizaje; los contenidos curriculares (étnicos específicos y étnicos generales); los núcleos de trabajo y la organización y estructura del currículo por ciclos y grados, así como las que corresponden a la evaluación curricular.

La segunda parte, trata aspectos o tópicos del desarrollo curricular: la detección o diagnóstico de necesidades, la precisión y configuración de los perfiles del alumno (sus valoraciones, actitudes y conocimientos); la escuela (construcción, organización y revalorización de las manifestaciones culturales del grupo); el perfil del maestro (aspectos ideológicos, científicos y técnico pedagógicos), y lo relativo a la ubicación y listado de los objetivos generales que se persiguen con esta modalidad educativa.

I.C. Proyecto de Desarrollo de las Lenguas Indígenas.

El texto contiene cuatro apartados: Marco de referencia, objetivos generales y particulares, capacitación, acción y estrategia de desarrollo lingüístico. En el primero, se establece la relación que hay entre lengua y cultura, se proporciona una breve reseña histórica de los

procesos de interacción lingüística en nuestro país y se sostiene que la situación actual de las lenguas indias es consecuencia directa de que el castellano, pese a los intentos realizados en el ámbito de la educación indígena ha sido, y sigue siendo, la lengua de cultura y gobierno; se afirma que con este proyecto de desarrollo lingüístico en la Educación Indígena, "... *no se trata de enriquecer artificialmente lenguas empobrecidas para mejorarlas ... (sino) ... de crear las condiciones institucionales y dar el impulso social para el desarrollo de las potencialidades civilizatorias intrínsecas a las lenguas indias que han sido coartadas durante generaciones*" (Desarrollo de las Lenguas Indígenas, 1985:6).

Son objetivos generales y particulares del proyecto, los de promover el espacio de circulación y el uso escrito de las lenguas, propiciar la participación de los hablantes, lograr la coordinación de las instituciones y sensibilizar a los distintos sectores de la sociedad, mediante acciones de investigación, capacitación y promoción en / y de las lenguas indígenas. Tratase, en el primer caso, de investigación en las líneas de sociolingüística y descriptiva, es decir, de la configuración lingüística básica de las regiones, la dinámica sociolingüística y situaciones comunicativas, las acciones emprendidas y del desarrollo de alfabetos prácticos, gramáticas normativas y diccionarios, respectivamente. (Desarrollo, 1985:12-14).

Por lo que toca a la capacitación, se comprende al personal de nuevo ingreso, personal técnico y docente, en servicio, y la implementación de instancias de capacitación permanente para el afianzamiento de la identidad étnica y profesional, en sus aspectos ideológico, teórico y técnico pedagógico, la conciencia étnica y sus elementos teórico-científicos, entre otros aspectos. Y, por lo que respecta a la promoción, se proponen acciones conducentes a ampliar el espacio de circulación y expresión de las lenguas indígenas y favorecer el desarrollo de sus potencialidades comunicativas y creativas, con la participación activa de los hablantes. (Desarrollo de las lenguas indígenas, 1985:20-23).

El capítulo IV del texto, hace énfasis en la estrecha relación que existe entre las líneas de acción y la estrategia de desarrollo lingüístico, y por tanto en la importancia que tiene la elaboración de un diagnóstico de la situación sociolingüística, correspondiente a cada lengua y región, la elaboración de alfabetos, gramáticas y diccionarios y la capacitación y formación de los cuadros técnicos y docentes para la promoción y desarrollo del proyecto. (Desarrollo de las lenguas indígenas, 1985:27-30).

I.D. Sistema de Educación Bilingüe Bicultural.

Este documento ubica la Educación Indígena dentro del proceso de Revolución Educativa y el Proyecto de Educación Básica de 10 años; se fundamenta en los criterios de las Bases Generales de la Educación Indígena y los del documento Estrategia para la Elaboración, Administración y Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados. ⁽¹⁾ En primer lugar, presenta el Diagnóstico

⁽¹⁾ Los objetivos generales de la Educación Básica Indígena de 10 grados, se ubican dentro del marco jurídico-político y cultural de la educación nacional, se centran en el desarrollo biopsicosocial del educando y en el campo científico tecnológico, que constituyen la fuente fundamental de la base curricular de los planes y programas de estudio. Asimismo, toman en cuenta los perfiles del egresado y las necesidades de las comunidades y grupos étnicos destinatarios de este proyecto educativo, según se refiere en la Propuesta genérica y son: favorecer el desarrollo de la socialización, apoyar al educando en el desarrollo de sus capacidades,

de la Educación Básica Indígena, los Fundamento legal y político, el Marco conceptual, los Objetivos de la Educación Básica Indígena, el Perfil de egreso del educando, el Perfil del docente y el Perfil institucional; seguidamente, describe el Diseño de planes y programas, la Elaboración de materiales didácticos, la Formación, capacitación y actualización de docentes y directivos requerida, la Determinación de procedimientos e instrumentos de evaluación y la Implantación de la propuesta⁽²⁾.

En el apartado de diagnóstico se refieren algunas de las deficiencias del subsistema de educación indígena (carencia de espacios educativos adecuados, limitaciones en materia de recursos materiales y financieros, insuficiencia del personal y, particularmente, la incongruencia de los programas de estudio con la problemática estructural), enfatizándose que ambos, en último término, se traducen en altos índices de ausentismo, reprobación, deserción y bajo aprovechamiento escolar. Hace, luego, hincapié en el hecho de que mientras los programas de educación no reflejen los usos y valores de los grupos étnicos, el niño indígena habrá de enfrentar en su proceso formativo escolarizado, planos a veces totalmente ajenos a su construcción simbólica de la realidad, mismos que traen como consecuencia procesos que operan contra su identidad personal. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, 1985: 7-9).

En el siguiente apartado, sobre fundamento legal y político, se hace referencia a las directrices del Artículo 3o. Constitucional y a las formas que cobra el cumplimiento de este propósito en la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, como lo son: el estudio y desarrollo de las lenguas vernáculas y demás elementos socioculturales de cada etnia, la enseñanza del español y los aspectos relevantes de la cultura nacional y universal. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, 1985:11).

Posteriormente, se citan las disposiciones de la Ley Federal de Educación y, particularmente, el Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Fracción I, que se relaciona con la normatividad de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y que faculta a la DGEI para: Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la castellanización y educación primaria bilingüe que se imparte a las personas que pertenecen a culturas indígenas, y difundir los aprobados, así como a lo dispuesto en su Fracción IV, que concede a la misma facultad para Elaborar en coordinación con las Direcciones Generales de Materiales Didácticos Publicaciones y Culturas Populares, Bibliotecas y demás unidades competentes libros, materiales didácticos y auxiliares, así como programas radiofónicos en lenguas indígenas. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, p. 12-13).

La EIBB, se subraya en este discurso, tiene tal trascendencia para el desarrollo de los grupos étnicos, y en general para la nación mexicana, que ha adquirido reconocimiento en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988. Según este último, dicha educación es lo ideal en un país como el nuestro, donde coexisten numerosos grupos étnicos, por cuanto ella busca mantener la identidad de las comunidades indígenas y evitar su destrucción y sustitución cultural, al tiempo que sintetiza sus objetivos y líneas generales de acción como sigue: se revisarán y actualizarán los planes y programas de estudios correspondientes; se elaborarán y distribuirán

propiciar, en el educando actitudes y hábitos de observación, reflexión e investigación, y favorecer la participación, entre otros, p. 50.

en cantidad suficiente materiales didácticos; se promoverán los servicios de extensión educativa y de capacitación de las comunidades y se hará investigación para mejorar este servicio. De igual manera se cuidará la preparación de los docentes para que dominen las lenguas de las comunidades donde laboran y para elevar su capacidad profesional y técnico pedagógica. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, p. 14-15).

Además, para este documento, una pedagogía diferencial indígena debe incluir las dimensiones filosófica, científica y tecnológica, que recuperen tanto los aspectos teóricos de cada grupo étnico como sus expectativas, a fin de dar cumplimiento al postulado de educar a la niñez a partir de lo que es significativo para ella, y propiciar su acceso a la cultura de la sociedad diferenciada. De esto se deriva que, antes de perseguir en exclusividad la acumulación de conocimientos, esta atenderá de igual manera el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo socioafectivo de los sujetos en formación en términos de un proceso global. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, 1985: 19-24).

Lo innovador del Subsistema de educación indígena consiste, entonces, en este discurso, en el hecho de que no procura promover acciones parciales e intermitentes en el tiempo, sino niveles continuos de educación, ya que abarca desde la etapa prenatal, la materno infantil, la preescolar y la primaria hasta la educación para el desarrollo y la promoción social y, a la vez, en que tiene por objetivos, entre otros, los siguientes:

- Favorecer los procesos de recuperación y desarrollo de la cultura y lenguas indígenas.
- Fomentar la vinculación escuela-comunidad y,
- Posibilitar en el educando el bilingüismo y biculturalismo. (Sistema 1985:26-27).

Por lo tanto, el egresado de este subsistema será un sujeto que habrá logrado: 1) el desarrollo de sus potencialidades biopsicosociales; 2) la formación y desarrollo de su conciencia étnica nacional; 3) la práctica del etnodesarrollo como una actitud permanente y, 4) el dominio de su lengua materna y del castellano, tanto oral como escrito. (Sistema 1985: 29-32).

Por su parte, el maestro indígena de este subsistema – se dice - ha de ser un profundo conocedor de los problemas de su comunidad y región de origen, estar permanentemente identificado con su grupo étnico y tener conciencia de su situación colonial y de clase; dominar, además de la lengua de su grupo étnico, el español como idioma común a todos los mexicanos; poseer un conocimiento suficiente de la historia y la cultura de su etnia y de los elementos esenciales del conocimiento universal, y ser capaz de llevar a cabo la indagación etnológica que la pedagogía indígena requiere. Además, deberá, tener una sólida formación académica, seguridad en sí mismo, ser creativo y crítico, alta responsabilidad étnica en su labor y poseer un conocimiento pleno de los sustentos filosóficos, políticos, lingüísticos, pedagógicos y socioculturales de la EIBB, así como pleno dominio del manejo de los planes, programas de estudio, metodología(s) y materiales didácticos de esta educación.

En otras palabras, para que la educación que se le brinda a los niños indígenas propicie el desarrollo de sus lenguas, y sus culturas, y amplíe el acceso al disfrute de los bienes de una sociedad que se reclama a sí misma cada vez más democrática, se requiere de la formación de maestros especializados, el desarrollo de materiales didácticos y libros de texto adecuados, la

participación activa de las comunidades en los procesos educativos y la legitimación institucional de las permanentes demandas educativas de los grupos étnicos nacionales. (Sistema, 1985:34-35).

En el Marco Conceptual, dedicado al análisis histórico social, se asevera que la situación de las comunidades indígenas, y su actual reproducción son resultado de una relación entre legados históricos y contradicciones presentes; que la caracterización que se hace de la situación es el punto de donde ha de partir y permitirse el diseño e implantación de la educación indígena bilingüe bicultural y, además, que para ello habrá de tomarse en cuenta la vinculación escuela-comunidad, la socialización y lengua del niño, la educación escolarizada y no escolarizada y el desarrollo socio cultural individual integral de aquél, haciéndose hincapié al mismo tiempo, en la importancia que ello tiene para el desarrollo cognoscitivo del niño. (Sistema, 1985:18-24).

Y, dado que la escuela es concebida en este discurso y proyecto cultural, como instancia en la cual se concretizan los postulados señalados dentro de este sistema, su perfil institucional debe comprender tanto la organización escolar como la infraestructura física. Respecto de lo primero, se le da relevancia a la necesidad de establecer una relación adecuada entre la escuela y el funcionamiento de las instituciones comunitarias; por ejemplo, en lo relativo a los periodos escolares, deberán tomarse en cuenta los calendarios agrícolas, la temporada de migraciones y el ritmo de las actividades cotidianas, así como la participación del cuerpo docente, alumnos, padres de familia y representantes de la comunidad en la planeación y programación curriculares.

En lo que toca a la infraestructura física (instalaciones), se dice que estas han de estar adaptadas a las condiciones geográficas y climatológicas de las comunidades, ofrecer las condiciones mínimas de higiene y bienestar, que hagan propicio el proceso educativo y, como espacio, den lugar a la expresión y concepciones del grupo, y a la utilización según su cultura. (Sistema, 1985:37-39).

La construcción de la pedagogía diferencial, favorecida en este discurso ha de asumir la dimensión que le asigna el comportamiento social regido históricamente, las pautas provenientes de las culturas indígenas, las condiciones socioeconómicas y políticas del país en general, por un parte y por otra, su implementación y la elaboración de planes y programas específicos, debe propiciar la formación de la identidad étnica y nacional facilitando el etnodesarrollo. Por todo ello, constituye una propuesta curricular específica, y una alternativa pedagógica, que se proponen superar a la concepción tradicional del curriculum uniforme para todo el país.

Por lo demás, la propuesta no sólo busca el establecimiento de la relación entre la escuela, la comunidad y la participación democrática, también procura y recomienda el manejo de contenidos, procedimientos didácticos, experiencias de aprendizaje y formas de evaluación del grupo étnico, así como la aplicación de teorías del desarrollo y aprendizaje distintivas. Por ejemplo, se dice, que el plan de estudios al estar estructurado a través de líneas formativas, que operan como ejes de desarrollo permanente, son representativas del conjunto de relaciones de significación que los grupos étnicos elaboran en sus procesos de socialización y formas de conocimiento. En este sentido, puede decirse, supera la parcialización de las estructuras curriculares organizadas por objetivos de la corriente tecnologicista.

A su vez, para este documento, los contenidos se inscriben en una acción que considera la pertinencia de éstos a un contexto social y cultural determinado y su tratamiento bajo una opción de aprendizaje significativamente potencializado. Son, a la vez, traducciones sistematizadas del conocimiento conforme a ciertas categorías y marcos de referencia de cada cultura, ya que constituyen una síntesis del conocimiento de la realidad del grupo portador de esa cultura. Sin embargo, los contenidos incluidos dentro de la propuesta no habrían de ser únicamente los de los grupos étnicos, aunque éstos figuren en el currículo como sus contenidos mínimos esenciales, sino proceder, también, de la cultura occidental e integrarse con estos en una relación equilibrada para propiciar la biculturalidad, característica esencial de la EBI, en su aplicación y administración.

Los programas para esta propuesta discursiva contendrán, en consecuencia, los contenidos mínimos nacionales y los criterios para la selección de los contenidos étnicos regionales. Estos últimos, a fin de permitir la educación en el ámbito local y hacer más estrecha la relación escuela-comunidad, estarán organizados por ciclos y grados. Y, mientras que para su acreditación se favorecerán salidas laterales, para su tratamiento se auxiliará al maestro con un documento que apoye su labor de docente: los cuadernos guía. (Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, 1985: 41-47).

Por lo que toca a la elaboración de materiales didácticos se parte de dos principios o criterios; primero, que ningún material es educativo por sí mismo, sino que éste es siempre interpretado de manera distinta por el maestro y por el alumno y, segundo, que si bien el texto puede ser entendido más allá de lo meramente verbal, el contexto es determinante para que aquél encuentre su significado concreto. Por lo mismo, los materiales deben responder a las características del educando y a su medio sociocultural, y regirse por un proceder gradual en su contenido y propósito.

Por lo demás, para este proyecto debe procurarse, por sobre todo, la utilización de los materiales e instrumentos propios de la región como materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, la recuperación del potencial educativo de los elementos culturales de las propias comunidades e incorporarlos al universo del escolar.

Para lo cual se proyecta la producción de un Manual de Aplicación de las Líneas Curriculares o, por lo menos, un Cuaderno Guía. En el primero, habría de precisarse la concepción sociopolítica y psicológica en que se ubican las líneas formativas. En el segundo, dado que habría de ser un instrumento técnico-pedagógico, se registrarían las observaciones del maestro con relación a la propuesta curricular, así como sus aportaciones para apoyarla y enriquecerla, a partir de su práctica educativa. Se propone, además, la producción de otros materiales para apoyar el proceso de construcción del conocimiento: los Libros de texto en lengua indígena y español, los Cuadernos de trabajo, Libros de lecto-escritura, ya existentes, y materiales gráficos, grabaciones magnetofónicas y juegos, entre otros. (Sistema 1985:49-52).

Los aspectos relativos a la formación, capacitación y actualización del personal docente han sido ya abordados en paginas anteriores, cuando se trató el perfil del maestro. Ahora, se precisa que para llevar a cabo estas actividades se requiere de planes y programas,

materiales didácticos idóneos y técnicas de evaluación acordes con los objetivos de la Educación Básica Indígena. Y, por lo que toca a la evaluación del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques en los que se evalúan no tanto los conocimientos sino las valoraciones y conductas condicionadas de los sujetos, en este proyecto, se propone realizarla a partir de las contradicciones de la relación pedagógica y la relación escuela-sociedad, una vez que en ellas se muestran y concretan de manera más marcada los mecanismos más sutiles de selección social, y hacerlo desde una perspectiva grupal en donde se resignifiquen los papeles del maestro y los alumnos (Sistema:1985:53-57). Es decir, se propone que se parta de una concepción más abierta de la evaluación y valoración de los aprendizajes, desde una perspectiva grupal en donde se resignifican los papeles del maestro y el alumno.

Consecuentemente, se hace necesaria su aplicación en cada fase del proceso de desarrollo curricular (la planeación, elaboración e instrumentación de planes y programas de estudio, etc.), así como en el desarrollo de sus distintos componentes (programas, objetivos, metodología, contenidos, actividades propuestas, etc.), ya que estos tienen como finalidad la concreción del proyecto cultural en la realidad actual y particular del educando, y la toma de decisiones, con miras a lograr que el proceso educativo adquiera mayores posibilidades de viabilidad y eficacia. Tal proceso, se verifica mediante actividades probatorias y de apreciación y, en todo ello, la supervisión escolar tiene un papel relevante. El proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje mencionado ha de proporcionar, entonces, información válida y confiable de las condiciones y posibilidades de los elementos que intervienen en el proceso educativo y la efectividad de sus acciones, así como del logro de los objetivos que orientan la toma de decisiones respecto a la planeación y ejecución del proceso que hace posible el desarrollo individual y social del educando. (Sistema, 1985:53-60).⁽²⁾

La implantación de la Educación Básica Indígena se hará, durante el ciclo escolar 1985-1986, entonces, hasta el 8° grado, de manera progresiva, tanto en tiempo cuanto en población atendida, considerando las limitaciones para la disponibilidad oportuna de programas y materiales didácticos (Libro de Texto y Cuaderno Guía, principalmente), así como la orientación, capacitación y asesoría previa y necesaria del personal: supervisores, directores y docentes.

La etapa de implantación inicial, de acuerdo a la estrategia, constituirá un punto de partida de un proceso retroalimentador que permitirá la realización de las adecuaciones requeridas por los planes, programas y materiales didácticos, así como las acciones de superación profesional dirigidas al magisterio, y las correspondientes a las actividades de evaluación. En esta etapa, a su vez, se habrá de determinar las condiciones político administrativas y la dinámica de operación que garantizaran el logro de los resultados previstos, el tipo de enfoque metodológico de la capacitación que requiere la implantación de la propuesta, la verificación de condiciones para su inicio y la estrategia para su seguimiento y control.

⁽²⁾ Véase el Diagrama del proceso en la página 64 del documento Sistema de Educación Bilingüe Bicultural.

La etapa subsiguiente, la etapa de replanificación, comprendería la retroalimentación, las observaciones y sugerencias que se vayan obteniendo del personal de los diferentes sectores involucrados sobre la base de la información y experiencia de la etapa anterior. Para ello, entre otros instrumentos, se hizo uso del Cuaderno Guía.

En este propósito, la realización de la etapa anterior, así como los ajustes a los programas, habrían de permitir obtener una propuesta educativa reelaborada que se pudiera ofrecer a los pueblos indios, quienes mediante una participación decidida y con base en sus expectativas, esquemas referenciales y de conceptualización estarán en mayores posibilidades de diseñar una propuesta curricular cada vez más apropiada.

Esta última etapa, la etapa de aplicación de programas por grupo étnico constituye, de hecho, la cristalización de las aspiraciones que han expresado los indígenas en lo que se refiere a conformar planes y programas de estudio propios como una respuesta a sus particularidades culturales y lingüísticas, dentro del contexto pluricultural y plurilingüe del país.⁽³⁾

Con esto en mente, durante el ciclo escolar 1985-1986, se puso en marcha el proyecto, integrando comunidades para ello comunidades y escuelas de los grupos Nahuatl, (Zapoteco), Totonaco, Mixteco y Mixe, en virtud de que en las regiones habitadas por ellos es donde se encontraban mejor conformados los servicios educativos bilingües y en donde se contaba con escuelas que comprendían los ocho grados escolares que demandaba el proyecto.

I.E. Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados.⁽⁴⁾

El documento traza las directrices y los mecanismos operativos pertinentes para concretar un proyecto cultural, cuyo desarrollo progresivo habría de llevar a la aplicación, evaluación y reelaboración del modelo educativo a que han estado aspirando los indígenas del país; una vez que en él se toman en cuenta los principios y postulados de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal de Educación, el Reglamento Interno de la

⁽³⁾ Además, se tenía previsto que para el año escolar 1986-1987, la propuesta curricular de la Educación Básica Indígena, de 10 grados, hubiese sido ya aplicada, y alcanzara en su cobertura al 30% de los servicios de educación indígena. (Sistema, pp. 62-3).

⁽⁴⁾ El documento estaba dividido en los apartados siguientes: Introducción. 1. Marco de referencia. 1.1. El proyecto educativo indio; 1.2. Referencias teóricas de la propuesta curricular; 1.3. Características de la propuesta curricular. 2. Metodología. 2.1. Elaboración de la propuesta. 2.1.1. fundamentación de la propuesta curricular, 2.1.2. Primer periodo: Elaboración de plan de estudios; 2.1.2.2. Segundo periodo: Diseño de programas. 2.1.3. Cuadernos guía. 2.2. Implantación inicial: 2.2.1. Propósitos: 2.2.2. Determinación de elementos indispensables para la implantación inicial; 2.2.3. Capacitación del personal que participara en la implantación inicial de la propuesta curricular. 2.2.4. Metodología: 2.2.4.1. Primera fase, organización para la implantación inicial: 2.2.4.1. Segunda fase, implantación inicial; 2.2.4.3. Tercera fase, seguimiento y evaluación de la propuesta curricular.

Secretaría de Educación Pública, la Revolución Educativa planteada en este sexenio, las Bases Generales de la Educación Indígena, y los planteamientos y expectativas más generales de los grupos indígenas.

Este documento fue elaborado conjuntamente por docentes y profesionales indígenas, personal técnico comisionado de otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública y personal de la DGEI. Está estructurado en dos partes. La primera constituye el marco de referencia en el que se retoma el proyecto educativo indio, las consideraciones teóricas derivadas del documento Bases Generales de la Educación Indígena y la caracterización de la propuesta curricular. En la segunda, se desglosan las etapas metodológicas de elaboración e implementación inicial del Proyecto, considerando el período 1984-1987. Este incluye, además, los planteamientos generales de las 3 etapas subsiguientes: replanificación, implantación progresiva y planificación curricular por grupo étnico. No incluye la descripción de estas, ya que se llevarían a cabo una vez realizadas las etapas anteriores. Representa, — así se da a entender en el documento —, el sentir y pensar de los grupos mismos, por cuanto en el plano educativo concreta un proyecto propio:

Indígena, en tanto responde a su problemática socioeconómica, cultural y política y porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación.

Bilingüe, en tanto propicia el uso adecuado, estudio sistemático y desarrollo pleno de la lengua indígena y del español como segunda lengua, con la pretensión de lograr un bilingüismo coordinado en el que ambos idiomas se conviertan en instrumentos esenciales tanto en la enseñanza como en la comunicación en general.

Bicultural, en tanto que parte de la concepción del mundo y la vida indígenas, los conocimientos propios, trayectoria histórica y práctica cotidiana de los grupos étnicos y de su vinculación crítica y participativa con la cultura nacional y universal.

Como se puede apreciar, este proyecto plantea la revalorización de la cultura y la lengua de los grupos indígenas, la afirmación de la identidad y el impulso a una autogestión que posibilite la descolonización de sus comunidades. En fin, se trata de formar a las nuevas generaciones indias de tal manera que respondan a sus imperativos histórico-sociales, o sea, se trata de un proyecto que de llegar a establecerse habría de constituirse, mediante la aportación de sus experiencias como indígenas, en una posibilidad de enriquecimiento de la cultura nacional, así como de los objetivos y contenidos programáticos de la educación del país.

Aquí se concibe al currículo en consonancia con la práctica cotidiana de creación y recreación de cada cultura étnica y como un proceso que ha de promover la búsqueda de espacios políticos, económicos y sociales para el ejercicio de la identidad étnica, lo que impone a su

organización y estructura flexibilidad y dinámica, a fin de responder con sus recursos a la práctica, conflictiva y global, en que se desenvuelve el proceso de descolonización.⁽⁵⁾

Por lo que toca a los contenidos de aprendizaje, se hace notar que éstos habrán de sustentarse en la cultura y lengua indígenas y en un proceso lógico de operar con los propios elementos culturales que se busca reivindicar, tendientes a propiciar su apropiación significativa y derivar de ella la práctica social correspondiente; asimismo, este habrá de incorporar el arte, la ciencia y la tecnología de otras culturas. Implícase, entonces, que se han de incluir contenidos específicos de cada grupo étnico, generales (o regionales) y de carácter nacional, sin dejar de considerar, en todo ello, la importancia que tiene la participación de las comunidades y su corresponsabilidad en el proceso de desarrollo curricular.

El proceso aludido, comprende cinco etapas sucesivas. La elaboración de la fundamentación respectiva, las bases político-jurídicas, pedagógicas del currículo, su proceso de instrumentación y la justificación del o los instrumento(s) de seguimiento de la experiencia docente en su aplicación, a fin de posibilitar la precisión subsecuente de la propuesta curricular, que habrá de dinamizar la educación indígena. Para conseguir lo anterior se prevén las condiciones propicias para la implantación de la propuesta, así como los lineamientos de su operación, la reprogramación, o sea, las actividades de ajuste necesarias para dar a los contenidos de la propuesta mayor congruencia teórico-metodológica y pertinencia; la aplicación progresiva y ampliación del ámbito de aplicación de la propuesta conforme a la lógica de los resultados obtenidos de las etapas anteriores. En ella, se prevé la aplicación gradual de la propuesta a un número mayor de comunidades del mismo grupo, y a otras etnias, con una mayor aproximación de respuesta a las expectativas reales y, la planificación curricular por grupo étnico. Los indígenas han de asumir la responsabilidad del diseño, elaboración e implantación de planes y programas de cada grupo étnico, para responder a las condiciones específicas y los requerimientos particulares de cada uno de ellos, acción que habría de constituirse, de lograrse, el cumplimiento del propósito básico institucional (!).

Sin embargo, dado que los procesos metodológicos para la planificación, implantación progresiva y planificación curricular por grupo étnico, eran subsecuentes a las etapas anteriormente mencionadas y su desarrollo estaba determinado por la experiencia técnica, a través de su confrontación sistemática y aproximación sucesiva a la realidad, no se describen en el documento.

La primera etapa, la elaboración de la propuesta curricular de la educación consiste de tres fases: la elaboración de la fundamentación de la propuesta curricular la propuesta curricular en sí y la elaboración de los cuadernos guía. La fundamentación equivale a la sustentación que pretende precisar la problemática educativa de los grupos étnicos a partir de su realidad histórico-social y proporciona elementos referenciales que permiten diseñar una propuesta curricular, que responda a sus expectativas. La misma, comprende cinco momentos:

⁽⁵⁾ Por este concepto se daba a entender un proceso por medio del cual los pueblos indios habrían de liberarse del sometimiento en que los mantenía la población mestiza. González Casanova llamó a esta condición colonialismo interno.

- **Establecimiento de criterios de trabajo**
- **Acopio de información**
- **Procesamiento de información**
- **Organización y redacción de la fundamentación**
- **Validación conforme a los criterios de trabajo.**

La fundamentación, según el documento, ha de incluir un marco histórico social y un marco teórico. Dentro del primero se abordarían, así se esperaba, los tópicos de la evolución de la educación indígena y el marco jurídico político. Dentro del segundo, las fundamentaciones filosóficas, epistemológicas, socioculturales, lingüísticas y psicopedagógicas.

El documento, define la propuesta como: a) un proyecto político educativo que da respuesta a la problemática social de los indígenas; b) un modelo inserto y derivado de sus fuentes referenciales que asume la visión del mundo y las reivindicaciones indígenas; c) un modelo en construcción cuya flexibilidad le permite reestructurarse y transformarse conforme a su confrontación con la realidad y, d) un modelo de diseño global que permite abordar en forma paralela y sincrónica sus fases, componentes y productos. Su elaboración comprende cuatro momentos, divididos en dos períodos. Aquel, en que se realiza la elaboración del Plan de Estudios, la estructura de la base curricular, la determinación de los objetivos generales y la selección y organización de los contenidos temáticos y, otro, en que se lleva a cabo el diseño de los programas propiamente dicho. En éste último, a su vez, se comprende también la elaboración de documentos de apoyo técnico pedagógico para orientar la aplicación de los programas en los términos establecidos en el plan de estudios: el Programa Analítico de Operación que guíe y ubique la acción docente en términos del plan y más específicamente de cada ciclo y el Manual de Aplicación de las Líneas Formativas donde se precisa la concepción sociopolítica y psicológica a la que responden los programas, al tiempo que se contempla la elaboración de Cuadernos Guía, cuyas características satisfagan tres necesidades primordiales:

- **Registrar el conjunto de experiencias que se deriven de la implantación de las actividades que se proponen los programas, a fin de precisar los elementos técnico-metodológicos de la propuesta curricular en la etapa de replanificación.**
- **Recoger las observaciones, sugerencias y dudas del maestro en cuanto a las actividades que se proponen los programas, a fin de precisar los elementos técnico-metodológicos de la propuesta curricular en la etapa de replanificación y,**
- **Captar los contenidos específicos de cada etnia para ser incorporados a los programas en la etapa de replanificación.**

La segunda etapa, implantación inicial de la propuesta curricular, constituye la puesta en marcha de esta. En ella, habrán de observarse sus niveles de coherencia con relación a las necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, y preverse llevarla a cabo en comunidades de cuatro grupos indígenas:



162410

162410

El grupo Mixteco porque es una nacionalidad con importantes, testimonios históricos y sobre el que existen numerosos estudios antropológicos y lingüísticos.

El zapoteco porque es un pueblo con marcadas variaciones dialectales, que permitirán determinar y enfrentar adecuadamente problemas lingüísticos.

El mixe porque es una de las etnias indígenas del país con mayor grado de cohesión social, que seguramente aportará elementos que vendrán a enriquecer la propuesta curricular.

El nahua porque se trata de la nacionalidad indígena más numerosa y por su extensa distribución geográfica.

Las regiones seleccionadas para su aplicación, deberán contar población infantil de los niveles de preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, la implantación se hará únicamente de 1o. a 8o. grados, y en cada uno de ellos se trabajará solamente con un grupo escolar, haciendo un total de (4x8) 32 grupos escolares.

Al mismo tiempo, el documento contiene los propósitos del proyecto y su estrategia: 1) confrontar la propuesta y evaluar la pertinencia de la misma; 2) determinar los elementos indispensables para la implantación (infraestructura, población escolar, comunidad, recursos humanos, materiales, financieros y estructura administrativa; 3) determinar las necesidades teóricas, técnicas y operativas del curso; 4) la capacitación del personal que participará en la implantación inicial de la propuesta curricular, cubriendo cuatro características fundamentales (el ser dinámica, participativa, sistemática y permanente), y 5) su metodología (organización para la implantación, aplicación inicial y seguimiento y evaluación del proceso).

Estos últimos tienen como propósito verificar, mediante diversas técnicas, la aplicación de la propuesta curricular y la pertinencia de sus contenidos, instrumentos y demás factores que intervienen en el proceso para realizar los ajustes necesarios y la reprogramación. Para ello se prevé contar con una organización que permita dirigir la atención hacia puntos específicos, suficientes y necesarios para obtener la información requerida, la clasificación de la unidad de observación y los aspectos que son objetos de atención específica; quedan comprendidos dentro de estos últimos el programa, las unidades, el educando, el personal docente, el material didáctico, los métodos y, dentro de la evaluación, los programas, el personal docente y la comunidad.

La evaluación, es considerada como un proceso sistemático, participativo y permanente; tiene como propósitos, primero, el de llegar a conocer si la aplicación, articulación y dosificación de los contenidos de aprendizaje establecidos son los adecuados y si corresponden a la realidad; segundo, la participación dinámica de las autoridades educativas, especialistas y docentes del subsistema, pero fundamentalmente de los miembros de la población (de la comunidad y escolar) participantes; tercero, conocer los factores internos y externos que inciden en los programas, las situaciones y experiencias diversas de los involucrados en el proceso y, por último, la ordenación y ajuste del modelo educativo a las expectativas de los grupos étnicos.

I.F. El Manual para la Captación de Contenidos Étnicos.

El documento aludido presenta una metodología para recoger contenidos culturales de las comunidades, regiones y grupos étnicos, esenciales para el desarrollo curricular de la EIBB. En esta actividad, se nos dice, habrían de participar el maestro bilingüe, el alumno indígena y la comunidad, contando para ello con la asesoría periódica de los técnicos y especialistas de las oficinas centrales de la DGEI y que en su realización comprendería, asesoramiento con relación al seguimiento y desarrollo de este proceso colateral del desarrollo curricular, la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos, ambos en estrecha relación con la elaboración, aplicación y seguimiento de la propuesta curricular.

En el se retoma la problemática social indígena y se la articula con la política educativa nacional y se da lugar a la promoción, difusión y fortalecimiento del proyecto socio-político de los indígenas; propone que se provea al maestro de algunos elementos metodológicos y técnicos para llevar a cabo el subproceso (captación, construcción, clasificación, vinculación y validación de contenidos étnicos) y la identificación y valoración de los elementos culturales más relevantes de la propia comunidad y del grupo étnico a que se pertenece, induciéndola a un estudio más profundo y sistemático de su realidad, promoviendo la participación dinámica de los alumnos y de los miembros de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, propone propiciar el uso y manejo de la lengua india, oral y escrita; obtener contenidos étnicos de cada uno de los grupos indígenas del país con posibilidad de ser incorporados a los programas nacionales de educación preescolar y primaria y, finalmente, proveer contenidos para la producción de materiales regionalizados, tales como antologías literarias, brevarios culturales y monografías, entre otros.

El manual contiene secciones que se refieren a: conceptos básicos, procedimientos metodológicos, técnicas, instrumentos y niveles de validación, a los que un contenido debe ser sometido para ser considerado como representativo de un grupo étnico y las orientaciones sobre el cómo llegar a integrar un banco de contenidos étnicos. Son conceptos básicos de este manual los de: a) contenido educativo, b) contenido étnico, c) investigación, d) investigación participativa y, e) objeto de investigación (problemas, hechos, acontecimientos, y elementos materiales o intelectuales de la cultura). Y, propone algunas actividades epistemológicas como lo es el paso interpretativo, es decir, un proceso de conocimiento que comprende los aspectos lingüístico, histórico-político, social, económico, ecológico e ideológico, desde el propio punto de vista o cosmovisión del indígena.

I.F.1. Técnicas e instrumentos.

En este apartado se describen los recursos utilizados en la investigación, entre los que figuran la observación directa, la observación dirigida, la entrevista libre, la entrevista dirigida y la investigación documental. Entre los instrumentos se comprenden y describen el diario de campo, la guía de observación, la guía de entrevista y la guía de investigación documental.

I.F.2. Clasificación, vinculación y validación de contenidos.

Este apartado, se refiere, en un primer momento, al ordenamiento y agrupamiento de los contenidos, en función de los temas de investigación, tomando en cuenta las clasificaciones del medio natural y social del grupo étnico al que pertenece la comunidad y su inserción en el

proceso de enseñanza y aprendizaje en concordancia con los objetivos y contenidos de la propuesta genérica, y, en un segundo momento, a los contenidos de los Manuales para el fortalecimiento de la educación básica indígena. Es decir, se trata de determinar las relaciones que los contenidos captados tienen con las áreas de aprendizaje de las propuestas programáticas genéricas (o posteriormente los manuales), su análisis y discusión para garantizar su representatividad, sometiéndolos a validación en los niveles de las relaciones aula-escuela, comunidad-zona escolar, jefatura de zonas o región-y-departamento de educación indígena de la entidad federativa involucrada, tomando en cuenta su recurrencia y significancia, pasando por el nivel regional como contenidos interétnicos, hasta llegar al nivel nacional, entendiendo por ellos los que los grupos étnicos comparten y tienen en común.

I.F.3. Metodología.

Contiene los procedimientos (o pasos) que habrá de realizar el docente, el alumno o el miembro de la comunidad étnica en la que se este llevando a cabo el proceso de desarrollo curricular, en lo que toca a la investigación de los contenidos étnicos, para su validación, siendo estos los nueve siguientes:

- **Identificación del problema, hecho o acontecimiento que se desea investigar.**
- Recopilación de información sobre el objeto.
- Elaboración escrita de una descripción de lo investigado.
- Análisis y registro escrito de sus resultados.
- Reflexión e interpretación de su ubicación en el medio comunitario.
- Elaboración de un resumen o síntesis.
- Clasificación de acuerdo a su relación con áreas de conocimiento
- Validación del mismo como contenido étnico y,
- Traducción al español.

I.F.4. Banco de datos.

En este apartado, se responde a las preguntas qué es, qué incluye y cuál es la utilidad e importancia que tiene un banco de datos para la investigación participativa y se describe cómo se obtiene la información y cómo ha de organizarse aquel; cumple, así, las funciones de orientar y posibilitar la recopilación, concentración y organización de la información recabada, acceder, una vez integrado, a la información sobre los antecedentes históricos de los problemas, hechos o acontecimientos de los ámbitos comunitarios, regional y nacional; evitar el que se caiga en la duplicidad de la investigación en torno a un mismo objeto; ayudar a integrar y difundir la información sobre los aspectos de la realidad investigados y permitir la conservación del acervo informativo acumulado, así como la de constituir un medio que posibilita el testimonio de la presencia actual de los distintos grupos y comunidades étnicas.

Se organiza: a) identificando el material o la información existente; b) estableciendo relaciones entre problemas, hechos y acontecimientos; c) clasificándolos en grupos y categoría; d) ordenándolos en categorías según un criterio práctico; e) elaborando un registro en el que se permita saber la cantidad y tipo de información y, f) ubicando el material en archiveros, anaqueles, cajas o cualquier otro medio.

Y, a la vez que se refiere a la existencia de las muchas formas de clasificar la información, se llama la atención al hecho de que una misma información (o dato) puede ser objeto de

diversas clasificaciones, o pasar a ser parte de diversas categorías, ya que toda clasificación tiene carácter provisional y una vez que las categorías, conforme crece la información, se hacen más complejas y pueden llegar a modificar la estructura general original.

Seguidamente, proporciona dos guías de clasificación; una, elaborada por los miembros de las unidades técnicas del área nahua de Zacapoaxtla, Puebla y, otra, por los encargados de la aplicación de la propuesta y la investigación participativa en el área totonaca de Papantla, Veracruz. Termina presentando el trabajo desarrollado por un maestro de 2o. grado, de la población de Las Lomas, Coyutla, Ver., durante el ciclo escolar 1985-1986, a manera de ilustración práctica del cómo se desarrolla la captación y construcción de un contenido étnico.

Su utilización, se esperaba, permitiría la incorporación de contenidos étnicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, con una mayor sistematización; la elaboración de contenidos étnicos en el ámbito regional, el establecimiento de bancos de datos en los centros escolares de educación primaria y la elaboración de un paquete de contenidos validados a nivel interétnico. Y, con respecto a esta misma, su inserción en la replanificación curricular, ya que se esperaba que ellos incidieran en la conservación de los rasgos propios de las culturas indígenas, el aprovechamiento de prácticas y usos // información, se hacen más complejas y pueden llegar a modificar la estructura general original.

Seguidamente, proporciona dos guías de clasificación; una, elaborada por los miembros de las unidades técnicas del área nahua de Zacapoaxtla, Puebla y, otra, por los encargados de la aplicación de la propuesta y la investigación participativa en el área totonaca de Papantla, Veracruz. Termina presentando el trabajo desarrollado por un maestro de 2o. grado, de la población de Las Lomas, Coyutla, Ver., durante el ciclo escolar 1985-1986, a manera de ilustración práctica del cómo se desarrolla la captación y construcción de un contenido étnico.

Su utilización, se esperaba, permitiría la incorporación de contenidos étnicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, con una mayor sistematización; la elaboración de contenidos étnicos en el ámbito regional, el establecimiento de bancos de datos en los centros escolares de educación primaria y la elaboración de un paquete de contenidos validados a nivel interétnico. Y, con respecto a esta misma, su inserción en la replanificación curricular, ya que se esperaba que ellos incidieran en la conservación de los rasgos propios de las culturas indígenas, el aprovechamiento de prácticas y usos tradicionales vinculados a actividades científicas y tecnológicas, el fortalecimiento de las concepciones objetivas de la realidad circundante, y el fortalecimiento de una conciencia histórica del grupo étnico específico y de sus relaciones con el resto de los grupos nacionales. (Manual, 1987:52).⁽⁶⁾

1.F.5. Investigación participativa.

Es una acción encaminada a ayudar la elaboración del plan y programas de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, estuvo orientada a captar contenidos étnicos, comprendiéndose, por ello, tradiciones y costumbres, vida doméstica y social del grupo,

⁽⁶⁾ Al respecto se proporcionan tres ejemplos, relacionados con las situaciones didácticas de la Propuesta Curricular Genérica, siguientes: "Aprovechemos la tierra" de la V unidad, Programa de Tercer Grado; "Preparemos alimentos nutritivos", de la VII Unidad, del mismo grado escolar y "Comentarios y noticias periodísticas", de la VII Unidad, Cuarto Grado. Al mismo tiempo, se sugiere se lleve a cabo la situación didáctica "Conozcamos a otros grupos étnicos de nuestro país". (Manual, pp. 45-49).

experiencias, conocimientos, hechos y acontecimientos de su historia, por lo mismo, permite el acercamiento a la cultura de los grupos; la identificación de su problemática y un planteamiento de sus posibles soluciones. Esta, se recomendaba, ha de ser asumida con interés y preocupación por el supervisor y la colaboración del jefe de zonas de supervisión, las comunidades y autoridades educativas y municipales.

II. Las propuestas curriculares.

Entre los años 1983-1988 se generaron en DGEI, en el marco de la Revolución Educativa y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, además de la propuesta educativa del preescolar, diversas propuestas para el nivel de primaria indígena, en forma conjunta con las Direcciones Generales de Preescolar y Primaria de la Subsecretaría de Educación Elemental, con la colaboración de otras dependencias (UNAM e ICASE). Dichas propuestas no solo centraron la atención en la problemática educativa de las comunidades indígenas y del país, o representaron firmes intentos por superar la programación tradicional por objetivos, también propiciaron una mayor participación del magisterio indígena bilingüe en la organización, planeación y sistematización de la educación escolarizada en el medio indígena y argumentaron la importancia de la inclusión de los contenidos comunitarios, regionales y nacionales, a fin de afirmar un desarrollo curricular específico, que considerara la inclusión de los contenidos étnicos en los planes y programas nacionales, vía su complementación y/o adecuación, teniendo en mente, asimismo, que hacerlo contribuiría al reconocimiento de la especificidad cultural, por parte del sistema educativo nacional, y con ello fortalecer el proyecto de pluralidad lingüística y cultural del país.

Sin embargo, excepción hecha de la Propuesta de Educación Preescolar, la Propuesta Genérica para la Educación Primaria y los Manuales para el fortalecimiento de la Educación Básica Indígena, las demás propuestas solo alcanzaron reconocimiento como documentos de trabajo interno por parte de la dependencia. Mientras que la Propuesta específica no fue aplicada, cabe decirlo, *muy a pesar de que privilegiaba la participación y aportaciones de los miembros de las comunidades indígenas y había logrado el diseño de programas con cierta especificidad étnica.*

Mas, si bien cada propuesta se fundamenta política y jurídicamente, y si bien pedagógica y didácticamente argumenta un cierto proyecto de desarrollo curricular de la EIBB, lo hace desde un proyecto cultural diferente, ya homogeneizador como lo son el proyecto incorporativista e integracionista, ya inductores del respeto a la diversidad cultural sobre una base idealista, participacionista o etnodesarrollista, lo que significa que cada una tiene una particular concepción de mundo, sociedad y formación del sujeto, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que privilegia una particular metodología de apropiación, recreación y construcción del conocimiento, de la práctica docente, la vinculación y participación de la comunidad y la formación del sujeto, para la transformación de su contexto histórico social y cultural, que se reflejan en:

- Las prácticas sociales
- Los objetivos y procesos educativos
- El espacio escolar específico y,
- La inserción de estas prácticas en el contexto socio-histórico global.

Asimismo, con el propósito de facilitar el manejo de la información sobre las necesidades y contenidos educativos, cada propuesta requirió la delimitación de campos de contenidos que permitieran su agrupación y diferenciación, siendo éstos: los contenidos de la cultura universal, nacional y étnica. Es decir, cada una de las propuestas está elaborada a partir de una concepción específica de lo que es la realidad, el conocimiento, los contenidos legítimos, las relaciones de esta con la formación del sujeto y la conformación de la sociedad nacional y que, en el caso de la *Propuesta Específica*, por ejemplo, *el conocimiento se constituye en la diversidad y unidad de las experiencias vitales, la operación de problemas reales y relevantes por el alumno, que además de dar significado a su aprendizaje lo llevan a la comprensión de su realidad, la identificación de su problemática y el planteamiento de posibles soluciones*, que no es el caso de la Propuesta genérica o los Manuales para el fortalecimiento, ya que en estas el proceso se ciñó a una lógica y estrategia particulares de desarrollo curricular que relevó:

- La determinación de las necesidades
- La determinación de perfiles
- El establecimiento del tipo de plan y su distribución en ciclos y grado

Por lo que toca al Modelo Ideal y el Modelo de Educación Rural e Indígena, son documentos de tipo filosófico, jurídico, político y educativo que no llegaron a concretarse en propuestas programáticas, lo que sí lograron la Propuesta específica y la Propuesta genérica. En el primer caso, solo alcanzó el grado desarrollo mencionado en líneas antes. En el segundo, se trata de una propuesta para la educación indígena cuyo desarrollo comprendió su elaboración, implantación, aplicación (inicial y ampliada) y su evaluación, misma que después de dos años de aplicación, durante los ciclos escolares de 1985-1986 y 1986-1987, obedeciendo a disposiciones superiores, fue retirada del medio indígena.

Por su parte, los *Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Básica Indígena*, si bien no son una propuesta curricular en el estricto sentido de los términos, ya que con ellos sólo se propone complementar los programas nacionales vigentes, a partir de los espacios que proporcionan las actividades de las unidades del nivel de educación primaria son, en mi opinión, recursos didácticos que pueden servir de base a la elaboración de un plan y programas de estudio específicamente indígenas. A continuación, se presentan los principales aspectos, características y contenidos de cada una de las propuestas curriculares, tanto de los correspondientes al nivel de preescolar como al nivel de primaria indígenas.

II.A. La propuesta del nivel preescolar.

II.A.1. Antecedentes y generalidades.

Hasta 1972, puesto que no existía un subsistema que brindara un servicio específico a las comunidades indígenas, los grupos preparatorios de preescolar indígena fueron atendidos con cartillas de alfabetización y/o programas que no respondían a las necesidades y expectativas del desarrollo del niño indígena de ese nivel, ya que las aplicadas en su medio tenían como objetivo fundamental la castellanización compulsiva. Mas, creada la DGEI, en 1978, y con ello un subsistema de educación encargado de brindar el servicio específico en el medio indígena, no teniendo una propuesta curricular desarrollada consintió, en un principio, la aplicación del programa de castellanización CIIS y Swadesh, al tiempo que se replanteaba los

propósitos y objetivos de este servicio y el de educación primaria. Posteriormente, en 1979, la institución adoptó, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas del niño preescolar el Paquete didáctico para preescolar, elaborado por la Dirección General de Educación Preescolar para jardines de niños, mismo que comprendió el Plan y Programa de Educación Preescolar, Libro del Niño y Guía Didáctica del Maestro. Tiempo después, la evaluación aplicada a dichos materiales, por la DGEI, culminó con la presentación de algunas recomendaciones relativas a la reelaboración y adecuación de la propuesta al medio indígena, entre las que figuran: tomar en cuenta las necesidades y características de los niños indígenas, su posible adecuación al desarrollo, necesidades y características del niño indígena, así como a su medio sociocultural y la formación del docente indígena. A la vez, en el sexenio 1976-1982, la Secretaría de Educación Pública implementó el Programa

Nacional de Educación para Todos que, en lo que toca a la población infantil indígena, suscribía el proyecto cultural de castellanización, cuyo objetivo fue el de proporcionar los elementos básicos del castellano al niño preescolar indígena - se decía -, *sin detrimento de su identidad cultural y lingüística, a fin de garantizar su ingreso y permanencia en la escuela primaria.*

II. A.1.a. Acciones

En concordancia con lo expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, la DGEI se planteó, en lo que toca a la atención del nivel de educación preescolar indígena, cumplir los objetivos de *valorar, conservar y recuperar la identidad étnica, a partir de las aspiraciones legítimas y de las características histórico-culturales de las comunidades indígenas.* Con ese fin, dentro del proyecto cultural promovido por el Plan Nacional de Desarrollo y la Revolución Educativa, a partir de 1983, participó en una comisión interinstitucional, e interdisciplinaria, que se encargó de revisar los programas con que cada dirección de la Subsecretaría de Educación Elemental atendía a su población, en las modalidades de Preescolar, Inicial e Indígena, cuya labor culminó, en 1984, en una Propuesta curricular única para el preescolar. La que, a pesar de ser una propuesta, se decía, que *intentaba responder a las necesidades psico pedagógicas y culturales de las distintas poblaciones preescolares nacionales,* paso por alto el hecho de la diversidad cultural del país y los contextos interculturales en que se concreta. Esta propuesta, sin embargo, fue aplicada experimentalmente, entre 1986 y 1987, en comunidades de cuatro grupos étnicos: Mixes de Ayutla, Oaxaca; Tlapanecos de la Montaña de Guerrero; Totonacos de Papantla, Veracruz y Nahuas de Zacapoaxtla, Puebla.

En ese mismo año, la anterior propuesta fue sustituida por una versión reelaborada y que fue aplicada, a partir del ciclo escolar 1987-1988, tanto en comunidades de los grupos ya mencionados como en comunidades de los grupos Chontal de Tabasco, Mazahua del Estado de México y Hñañhu de Hidalgo y San Luis Potosí, dejando de lado la versión que produjo la reunión de trabajo que llevaron a cabo especialistas, maestros y técnicos indígenas y no indígenas, sobre diseño curricular, en Apetatitlan, Tlaxcala, es decir, el Plan y Programa para el Preescolar Indígena, llamémosle *específico,* que sometido a la dictaminación de la Dirección General de Evaluación Educativa y el Consejo Técnico de la Educación no recibió aprobación para su aplicación sino posteriormente

II.A.1.b. Caracterización.

Los paquetes didácticos con los que la DGEI dio atención educativa a niños indígenas del nivel preescolar, durante la década de los años 80, fueron entonces: las cartillas de castellanización, el programa nacional, la versión reelaborada de esta última y el paquete de 1987-1988. La versión reelaborada del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena estuvo integrada por *el Libro del Niño* y una *Guía Didáctica del Maestro* para el manejo del libro del niño; el segundo, el paquete específico, aplicado por primera vez en 1988, por un solo texto: el *Plan y Programa para la Educación Preescolar Indígena*.

II.A.1.c. El Plan y Programa de Educación Preescolar de 1979

Este paquete, nacional en carácter, de enfoque piagetiano, fue el más aplicado en el medio indígena durante la década de los años ochenta; se regía por el criterio de estimulación de las esferas de desarrollo del niño (cognoscitivo, afectivo, social y de lenguaje), de manera compartimentalizada, es decir desvinculada una de las otras, seguía el modelo de programación por objetivos y presentaba una estructurada fraccionada de los contenidos; es decir, comprendía objetivos generales y particulares del programa, un apartado sobre ambientación, ocho unidades programáticas, objetivos particulares y específicos de unidad, sugerencias de actividades, recomendaciones y un apartado de evaluación.

El Libro del Niño, un auxiliar práctico de reafirmación, contiene láminas con dibujos, que apoyan ejercicios que ayudan a lograr los objetivos específicos señalados en cada unidad del programa, que el maestro usa y el niño utiliza, durante y al final de las clases. *La Guía Didáctica del Maestro* presenta una serie de indicaciones que señalan, a éste, la manera de utilizar cada una de las láminas del libro del niño y que le sirve de referencia para que sepa a qué unidad y objetivo específico del plan y programa corresponde cada lámina del libro del niño. Por su parte, el *Plan y Programa de Estudios* que estaba siendo aplicado con carácter experimental en los centros de educación preescolar indígena en los Estados de Oaxaca, Puebla, Veracruz, Guerrero, Tabasco, Hidalgo, San Luis Potosí y el estado de México, a partir de 1988, y que se encontraba en vías de dictaminación, presenta la estructura siguiente:

- Objetivo general
- Fundamentación (enfoque integrado);
- Líneas curriculares de la educación preescolar
- Orientaciones para el uso del programa
- (8) Unidades programáticas
- Ejemplos de situación didáctica y
- Anexos.

Se caracteriza por estar fundamentado en un enfoque psicogenético del conocimiento y estar estructurado por nueve líneas curriculares y que sintetizan la problemática por la que atravesaba el país, misma que además de ser eje rector del currículo, constituye un recurso técnico que encauza y orienta los contenidos programáticos, al tiempo que les da continuidad y ensanchamiento a la experiencia de los educandos.

II.A.2. Plan de estudios y programa de Educación Preescolar Indígena (1987).

Este proyecto educativo recupera el objetivo de lograr el desarrollo integral y armónico del niño preescolar dentro de su contexto sociocultural, conserva las líneas curriculares como eje rector que da significado, cauce y orientación a los contenidos programáticos, que se mantienen congruentes a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo realizar la labor docente en forma continua, totalizadora y vinculada con la realidad, una vez que representa aspectos de la vida cotidiana que le dan significado social a las actividades preescolares en las que se involucra al niño. Son, en fin, contenidos formativos que aseguran la continuidad de la experiencia.

El capítulo de orientaciones para el uso del programa, contiene un apartado acerca de cómo se pueden hacer las adecuaciones necesarias para que éste sea adaptado a diversas realidades socioculturales y, *por cuanto el programa no se considera acabado, da oportunidad a que los docentes y niños de la comunidad donde se aplique, lo complementen con los acontecimientos y problemas que se vayan presentando en la vida cotidiana* dándole, con ello, un sentido significativo a los contenidos y al aprendizaje.

El Manual para el maestro se propone ayudarle en la aplicación adecuada del Plan y Programa de Estudios; está redactado en forma clara, sencilla y con un lenguaje familiar para que lo haga propio y, al tiempo que enfatiza el uso de la lengua materna, y el juego, como el método natural de aprendizaje de los niños, le proporciona, además, un ejemplo de planeación educativa, que comprende el registro de acontecimientos y problemas de la comunidad, el proyecto anual, la planificación mensual, el plan situacional y la evaluación grupal. Por último, le proporciona algunas situaciones didácticas, agrupadas por unidades, susceptibles de adecuarse a su comunidad, y varios ejemplos de situaciones didácticas creadas a partir de un caso real. Mas, como se puede apreciar, la ausencia de una propuesta de articulación con la educación primaria indígena bilingüe es una ausencia notable en cada proyecto.

CUADRO No. 1
Desarrollo curricular
Elementos que integran las diversas propuestas programáticas del Nivel Preescolar.
(1985-1988)

Plan y Programa de 1979	Plan y Programa de 1986	Plan y Programa de 1987
Plan y programa Libro del niño Guía didáctica Objetivos generales Objetivos particulares Etapa de ambientación 8 unidades <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo particular por unidad - Objetivos específicos - Actividades Recomendaciones Evaluación Láminas con dibujos Indicaciones	Objetivo general Fundamentación 9 Líneas curriculares Orientaciones metodológicas 8 unidades programáticas Estructura de la unidad <ul style="list-style-type: none"> - Finalidad - Objetivo específico - Contenido - Situaciones didácticas sugeridas - Sugerencias metodológicas Anexo 1 <ul style="list-style-type: none"> - Registro de acontecimientos y problemas de la comunidad Anexo 2 <ul style="list-style-type: none"> - La lectura y la escritura en el nivel preescolar 	Objetivo general Fundamentos Líneas curriculares Orientaciones para uso del Programa Ejemplos de situaciones didácticas Anexos: Registro de acontecimientos y problemas de la comunidad, Proyecto anual <ul style="list-style-type: none"> - Planificación mensual - Plan situacional, Actividades - Evaluación - Ejemplos de situaciones didácticas Manual del maestro Organización de espacio y tiempo Apoyos técnico-pedagógicos Plan y programa y <ul style="list-style-type: none"> - Manual del maestro - Libro del niño - Guía didáctica * En vías de dictaminación en 1987

II.B. El modelo pedagógico ideal.

Este documento contiene cinco apartados. Ellos son:

- El marco histórico social
- Propósitos del modelo pedagógico de la educación indígena bilingüe bicultural
- Justificación del modelo pedagógico
- Fundamentación, y
- El modelo pedagógico ideal de la educación indígena bilingüe bicultural (Modelo, pp. 122-243).

El *marco histórico social*, alude a las políticas indigenistas de la incorporación, la integración y la participación de los gobiernos postrevolucionarios, así como a los elementos componentes del proceso educativo de la EIBB: *el hombre como educando y educador; el contenido como expresión de la cultura y como objeto de conocimiento, la metodología como un proceso que orienta la formación del hombre, el medio ambiente natural y social, sus funciones y características, (como el espacio en el que se desarrolla el sujeto, la familia, la escuela, la comunidad), y el contexto interétnico.* (Modelo, pp.19-71).

El apartado sobre el *propósito del modelo* describe de manera exageradamente breve su surgimiento dentro del contexto de la política de participación, se enuncia la intención principal del mismo, proporciona el concepto y objetivos de la EI, establece como propósito fundamental propio, el plantear teóricamente *una forma organizada y sistemática de educación integral que genere en los grupos étnicos la posibilidad de desarrollar a sus hombres, sus sociedades y culturas en un proceso infinito, dentro de un marco de igualdad y justicia.* (Modelo, pp.72-75)

En la *justificación*, dos páginas del texto, se trata la concepción que el hombre indígena tiene de sí mismo, la relación que tienen la comunidad, la cultura y la lengua con su identidad y su espíritu de solidaridad e historia; subraya el hecho de que *la escuela ha soslayado y obstaculizado el desarrollo de los valores de la comunidad indígena, ya que ha tenido como función primordial transmitir y reproducir modelos de vida ajenos al grupo étnico, acción educativa escolar que – se dice - ha contribuido al exterminio paulatino de la riqueza cultural de sus grupos indígenas y al de la legitimación de la hegemonía cultural y lingüística de la sociedad no indígena* y, por ello, a la explotación, opresión y marginalidad de los mismos, es decir, ha dado lugar a una desviación histórica de los grupos étnicos que repercute en la pérdida de las posibilidades de un reencuentro nacional y, por ende, al debilitamiento del carácter plurilingüe y pluricultural del país.

Finalmente, enuncia que *los propósitos* fundamentales del servicio de educación primaria que brinda la DGEI, a este nivel educativo son, principalmente, y entre otros, los siguientes: llevar a cabo la EIBB como un acto de congruencia entre la política institucional y la opción educativa de los propios grupos étnicos, la formación de un hombre indígena nuevo a partir de su realidad social, cultural y lingüística y su capacitación para que sea capaz de responder a sus necesidades individuales y sociales en el presente, así como para la modificación de su realidad natural y social en el futuro; y, por igual, articular la familia, la comunidad y la escuela como agencias educativas fundamentales, dentro de las cuales se interaccionan la cultura étnica, nacional y universal como contenido, y los miembros de estas en relaciones de educando y educador.

II.B.1. Fundamentación

En esta se conceptualiza a la realidad desde un marco teórico universalista, un metadiscurso integrado por nociones tomadas de la filosofía, la pedagogía y la antropología cultural, y un proyecto cultural desde el que se sustenta una concepción específica de la familia, la comunidad y la educación comunitaria y, seguidamente, da respuesta a algunas preguntas relativas a la conservación de las lenguas, conocimientos, organización social y expresiones artísticas de los indígenas, la formación de la conciencia, pensamiento y sentimiento de los grupos étnicos, las funciones que han desempeñado en ellos los padres, ancianos, autoridades tradicionales y demás miembros de la comunidad, y las relativas al contexto interétnico y sus miembros.

La fundamentación filosófico jurídica es una sección bastante extensa en el texto. En ella se hace referencia a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a ciertos contenidos de la Ley Federal de Educación, particularmente a su capítulo IV, referente a planes y programas. Los *fundamentos pedagógicos*, a su vez, constituyen una sección discursiva en la que la cultura aparece como resultado de un proceso histórico diferente (en cada caso), que caracteriza al hombre y al grupo al que pertenece, mientras que se alude a la pedagogía como ciencia de la formación del ser humano, que tiene por objeto de estudio el hecho educativo total y, como finalidad, la de determinar el tipo de hombre que se desea formar. Asimismo, este apartado atribuye carácter científico a la pedagogía y a la filosofía indígenas, argumentando que *la primera de éstas se decide y se produce en el seno de la comunidad como experiencia social*; seguidamente, refiere que *la teoría pedagógica escolar debe propiciar en los educandos indígenas la toma de conciencia del colonialismo (interno), generar actitudes favorables en los miembros de las comunidades étnicas, promover la aceptación de una sociedad pluricultural y multilingüe, así como inducir a la participación.*

Por lo demás, y desde el punto del vista del metadiscurso pedagógico, *la EIBB es una educación desarrollada e instrumentada por los propios indígenas*, misma que definida por estos es:

- **Bilingüe**, en cuanto procura que el educando llegue a hablar, leer, escribir y dominar las estructuras de la lengua indígena y del español.
- **Bicultural**, en cuanto fomenta y transmite la cultura indígena en primer término y los valores universales de las culturas.

Por lo que toca a la *fundamentación psicológica*, el modelo establece que *el hombre, sujeto y creador de la cultura, estructura sus propios mecanismos psicológicos en su interacción con las formas de pensar, actuar y sentir de los demás hombres, reflexiona en las experiencias propias y colectivas, aprende a plantearse problemas y soluciones y reconoce, en la voluntad propia y social, la libertad para obrar y expresar su sentimiento, dentro de los modelos y conceptos de belleza que sustenta su cultura.* Asimismo, se afirma que *el hombre desarrolla estas funciones a lo largo de su vida, inmerso en un constante proceso de aprendizaje, a través del que estructura su pensamiento, su voluntad y su sentimiento, siendo este proceso un proceso que solo termina con la muerte, y que de hecho es el más importante que sigue.*

Seguidamente analiza los principales postulados de las teorías asociativistas y cognoscitivista de la disciplina mental y sostiene que esta última *es la que mejor describe lo que pasa en él y entre los grupos étnicos, ya que en ellos la pedagogía comunitaria tiene un enfoque eminentemente social y el aprendizaje se demarca como un proceso a través del cual se desarrollan nuevos conocimientos y formas de pensamiento, o se modifican los anteriores por medio de la experiencia e interacción con su medio natural y social, para conseguir ciertos propósitos.*

El modelo bajo análisis, considera en su fundamentación sociológica, que *en la medida en que el hombre logra adaptarse y transformar la naturaleza, a través del trabajo colectivo y la elaboración de instrumentos, crea cultura y, junto con ello, formas de organización social peculiares que le permiten configurarse como grupo social;* afirmase, además, que *los miembros de esos grupos asumen tareas específicas tendientes a lograr el beneficio común, surgidas de las deliberaciones grupales como producto de la interacción establecida entre sus integrantes;* es decir, contextualiza a los grupos indígenas sirviéndose del análisis sociológico y les ubica como individuos que ocupan el lugar más bajo en la escala social, debido a razones fundamentalmente culturales e históricas, ya que se dice que *los grupos indígenas se distinguen por sus rasgos culturales (lengua, conocimientos, tradiciones, formas de vestir, etc.), que los hacen diferentes a los demás miembros de la sociedad nacional y que, en muchos casos, estos son factores que identifican su situación de dominados, discriminados y despojados.*

Entonces, en este discurso, se determina la condición de los indígenas a partir de un análisis estructural-funcionalista y del colonialismo, referente este último, que precisa la categoría de **indianidad** como categoría sociológica que *designa a un individuo con una cultura y lengua propias, sometido a una situación de explotación física y represión cultural.* Y, a la de **etnicidad** como definida por la *posesión de una lengua y cultura propias, un modo de concebir y actuar sobre la naturaleza, una forma de organización social y política específicas, una historia común y un territorio social o jurídicamente determinado, etc.,* subrayando que esta implica al desarrollo de las nacionalidades integradas por las etnias. Se reconoce, a la vez, que para que esta última situación se presente *es necesario que se dé reconocimiento al derecho que les asiste a estos grupos en el diseño y la autogestión del proyecto social que ellos mismos han determinado, dentro del marco normativo del proyecto nacional.*

Por lo demás, se sostiene que para superar las situaciones que la condición de indígena lleva implícitas, *se hace necesario modificar aspectos económicos, políticos y sociales de las relaciones que existen en la actualidad, entre los grupos étnicos con los demás grupos del país, y que la acción educativa étnica representa una de las vías para ello, una vez que le lleva al conocimiento de su situación, a revalorizar su lengua, analizar críticamente el contenido cultural nacional y universal y, con base en sus propias aspiraciones y la autogestión, recuperar los espacios políticos que les corresponden, como culminación de un proceso de identidad étnica.*

II.B.2. El modelo pedagógico ideal de la Educación Bilingüe Bicultural en sí.

Es un documento que describe funciones, rasgos y significados de actividades agrupadas en diversas áreas, y elementos que intervienen en la EIBB, como lo son la conciencia, la comunidad humana, la cultura, la relación dinámica entre hombre, sociedad y cultura, las funciones del hombre como educando-educador, su relación con el objeto y contenido del proceso de conocimiento, así como el proceso de aprendizaje y el concepto de idealidad; integrado, este último, por el enunciado de las declaraciones y demandas de las organizaciones políticas de los grupos étnicos, las consideraciones de carácter filosófico, científico y pedagógico contenidas en nuestra legislación, que orientan la acción educativa dentro de nuestro país, así como por los conceptos teóricos de carácter universal que en el campo de la pedagogía, la sociología, la antropología y la psicología se han establecido y son congruentes con los aspectos anteriores.

El modelo constituye un entramado que comprende los conceptos de hombre, sociedad y cultura que *en su devenir mismo habrán de modificarse, debido al juicio crítico, la toma de conciencia y la comparación*, y proyectarse hacia un futuro, la idealidad, o **deber ser**, dentro de los límites de las posibilidades y recursos disponibles, a fin de que se produzca el cambio y el progreso de los hombres y las culturas étnicas del país.

Para llevar a cabo la construcción del modelo se utilizaron la *teoría de sistemas* (insumo-proceso-producto), complementada por el estructural funcionalismo (orden-anomia), *formas de representación gráfica y conceptual dentro de las cuales se realizan las categorizaciones, descripciones de los procesos y las relaciones que se dan entre los elementos que intervienen en el fenómeno educativo*. Es decir, un entramado en el que interaccionan el hombre en su papel de educando-educador, la cultura étnica, nacional y universal como contenido, una metodología como proceso orientador y el medio ambiente natural como referente, afirmándose, al mismo tiempo, que como resultado del proceso de conocimiento del hombre, la sociedad y la cultura, dichas estructuras y funciones se incrementan y progresan.

Constituyen características del educando, *el ser un sujeto participativo, crítico, creativo y reflexivo, dinámico en la familia, la escuela y la comunidad étnica, poseer un sentido estético desarrollado que le permite promover, mediante la práctica de tecnologías tradicionales, normas cívico-morales y el arte, su propia cultura y la integración de una conciencia étnica nacional y universal*. Son características del educador, *las de ser un elemento que facilita la interacción del educando con la cultura, que cumple las funciones de animar y guiar la participación del educando en experiencias de aprendizaje, y que promueven la formación de su pensamiento científico y racional; orientar la misma experiencia del educando en experiencias de aprendizaje que alienten la formación de su voluntad social, y el promover el desarrollo del pensamiento estético en él, tanto dentro de la familia como dentro de la escuela, la comunidad étnica y la relación interétnica*. Al respecto, establece la diferenciación de este actor, el educador indígena y el educador no indígena en la comunidad, y destaca que *este último tiene como función la de reconocer los derechos y revalorar la cultura indígena en un plano de igualdad, democracia y justicia social, a través del conocimiento y manejo de los contenidos culturales de la población o comunidad étnica, sus relaciones económicas, políticas y sociales con otros grupos y, aún, las relaciones nacionales e internacionales*.

Desde el punto de vista de la cultura que sostiene como contenido educativo, este modelo tiene algunas características generales como lo son: tender a lo universal porque debe incluir las manifestaciones culturales del individuo, del grupo étnico, la comunidad nacional y la humanidad, en un proceso infinito; ser funcional porque ha de responder a las necesidades individuales y sociales de los grupos, y ser integral porque debe representar los conocimientos que el hombre tiene de la naturaleza (mediante un proceso científico), de la sociedad (mediante el sistema jurídico) y de las manifestaciones artísticas (surgidas de la expresión del sentimiento estético). Por lo tanto, los contenidos deberán ser seleccionados en función de las características multiétnicas y plurilingües del país y, para avanzar en su conocimiento, partir de la particularidad a la generalidad. Estos serán étnicos, regionales, nacionales y universales, *funcionales* con relación a las necesidades individuales y sociales del niño, y de la comunidad, y habrán de tener carácter gradual de acuerdo a las características del niño.

En la metodología de este proyecto se destaca la actitud del sujeto frente a la realidad, es decir, *como elemento mediante el cual se establece la interrelación del hombre (educando-educador), el contenido (el medio natural y social), y que completa el modelo pedagógico en un sistema educativo*, ya que se deriva de la filosofía que la sociedad sustenta y que, a su vez, genera un enfoque pedagógico y psicológico que orientan la formación del hombre en un proyecto cultural. Por lo demás, en este modelo, *la conciencia crítica convierte al educando en agente de cambio de su situación económica, política y sociocultural; por tanto, ha de promover la participación activa del educando en la determinación y transformación de su realidad, misma que ha de estar orientada por el método científico, como método didáctico, entendiéndose por este la conducción propia de las ciencias naturales, aplicada a las ciencias sociales.*

El medio como marco natural y social, contexto dentro del cual interactúan educando y educador, es un elemento presente en todo proceso educativo, está integrado por las condiciones físicas, biológicas y sociales que rodean a todo ser humano y tiene como funciones las de influir y afectar la formación de la conciencia del hombre, es decir, *está integrado por un aspecto natural y un aspecto social que se influyen recíprocamente y cuyos elementos, en términos generales, son, en el primero, el clima, flora, fauna, orografía, hidrografía, y, en el segundo, las instituciones, organizaciones, construcciones e inventos, entre otros.*

De todo lo anterior, el modelo deriva que la formación integral de la conciencia es un fenómeno que se presenta en el ser humano y que se da dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde que nace hasta que muere, una vez que considera al hombre como un proyecto inacabado, cuyo objetivo primordial es crear cultura mediante el conocimiento de la naturaleza y la sociedad, a través de la experiencia. Este proceso comprende, entonces, su formación en el pensamiento científico, *proceso que tiene como principio orientar a la verdad y que, como método, guía la tarea de la investigación científica, como una creación humana, y que se caracteriza por tener un mismo significado para todos, porque sus afirmaciones son verdades relativas y porque genera diversos tipos de abstracciones y estructuras simbólicas.*

Comprende también la formación de la voluntad, concebida *como una función de la conciencia humana que orienta los actos del individuo en la satisfacción de sus necesidades,*

de acuerdo a un conjunto de normas y convenciones que representan el deseo del grupo social; está constituida por deliberaciones y comparaciones que el sujeto realiza entre su deseo individual y el deseo de la colectividad y expresa el deber ser de los miembros del grupo en el que se encuentra inmerso. Es además, se dice, la función que le permite al hombre regular sus impulsos e instintos y elegir la acción aceptada como justa por la sociedad. Es, al igual que el pensamiento, un proceso de formación que se da en las instituciones de la familia, la escuela y la comunidad étnica, en donde el hombre se forma y desarrolla.

Otro aspecto que se toca en este modelo es el de la formación del pensamiento estético concebido como un proceso gradual, consciente, sistemático y orientado por la belleza, que se inicia en el seno familiar, continúa en la escuela y se ubica en el contexto de la comunidad étnica. La conciencia, que incluye el pensamiento y los actos de la voluntad, se complementa en la expresión del sentimiento del hombre sobre la realidad natural y social, a través de la obra considerada bella por los mismos miembros de una comunidad. Entonces, la conciencia cultural se constituye en la unidad integral con la formación del sentimiento estético, ya que surge del paralelismo que existe entre las tres funciones creadoras del contenido de la conciencia (pensamiento, voluntad y sentimiento), y de las tres direcciones fundamentales de la cultura (ciencia, moralidad y arte).

La obra de arte es, en este caso, un trozo de naturaleza en el que se abstrae y refleja la realidad social con un motivo ideológico y que sirve como vehículo concientizador. Siendo esto así, se afirma, existe una estrecha relación entre la creación artística y el pensamiento científico, ya que la voluntad social, como moralidad, es punto de partida del arte en su contenido y forma, haciendo del arte una función social y un proceso de formación. Por lo mismo, desde el punto de vista pedagógico, la cultura constituye el modelo o perfil con el que la sociedad forma a sus miembros.

En lo que toca al aspecto psicológico, la construcción de la realidad tiene su base en el contenido cultural del grupo humano y, la manera o forma de construirlo, crearlo o modificarlo determina o influye en las formas de pensar, actuar y sentir de los nuevos miembros de la comunidad. Así, el contenido constituye, en la instrumentación didáctica, la materia prima para la planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, el documento refiere los antecedentes e ideas que han servido de base a la estructuración del contenido en la historia del pensamiento pedagógico universal y al análisis del contenido con relación a los conceptos de educación permanente y de educación comunal, seguido por los grupos étnicos, a la concepción del *currículum como una experiencia total de vida*, y a las posibilidades y limitaciones que tiene el diseño de un plan de estudios extensivo a la familia y a la comunidad. Lista, además, elementos que enriquecen y promueven el proceso de formación del sentimiento, entre los que figuran el trabajo artesanal, las formas de vestir, la construcción de viviendas, los colores y las formas de la naturaleza. Sin embargo, la familia, la escuela y la comunidad, consideradas como agencias educativas no deben limitarse a orientar su expresión, sino a estimular la creación artística, a través de la libre expresión de la fantasía, la creación espontánea y el análisis crítico de la realidad. Cabe destacar que en este rubro el documento subraya que *los grupos indígenas de México han*

encontrado en el arte, junto con la lengua, su forma más natural de expresar y enjuiciar su realidad.

La cultura como objeto de conocimiento, constituye el contenido de todo proceso educativo y considerada desde el punto de vista filosófico. Como tal, está ligado al sujeto en la constitución de la conciencia humana, expresión de las funciones del conocimiento que el sujeto humano realiza con relación al objeto-realidad que le rodea; finalmente, se afirma, que en la EIBB existen criterios de carácter psicopedagógico legal, que le dan especificidad a la interrelación que se da entre el hombre y la cultura como contenido.

La educación integral que se plantea en este metadiscurso, *significa formar el pensamiento humano a través de un proceso gradual y sistemático, llevar al hombre en la tarea inagotable de la investigación científica orientada por el valor fundamental de la verdad y el conocimiento de la ciencia, así como formar la voluntad humana y, en consecuencia, formar estéticamente al hombre, es decir, darle una visión general y completa de la cultura. En el caso de la educación indígena, debe mantenerse el mismo carácter y las mismas orientaciones, y abarcar las manifestaciones comunitarias, nacionales y universales. Mas, para que el hombre se desarrolle armónicamente debe darse a la cultura un tratamiento integral, unitario y completo, considerando las tres orientaciones que ésta tiene (la investigación científica, la actividad cívico-moral y la creación estética), así como las tres funciones de la conciencia humana (pensamiento científico, voluntad social y sentimiento estético).*

Para este metadiscurso, *hay dos modelos respecto al significado y extensión del currículo: aquella que limita la acción curricular al local escolar y la que lo amplía a la experiencia total de vida; se preferencia esta última, una vez que recomienda que las experiencias y conocimientos, las aportaciones culturales y el quehacer cotidiano se constituyan en experiencias de aprendizaje que la escuela ha de asumir y retomar. En este sentido, el aprendizaje y la enseñanza escolares no son ya más actividades desvinculadas de la realidad.*

Mas la educación "permanente" no es entendida como idea para la creación de un sistema educativo paralelo al sistema nacional, *sino más bien como un principio que define al proceso formativo seguido tradicionalmente en la familia y comunidades étnicas, que les ha dado sentido y, a la vez, les ha permitido prevalecer social y culturalmente como grupos organizados. Al mismo tiempo, se dice, el concepto engloba la totalidad de modalidades de educación y la totalidad de la sociedad, sus elementos, clases y edades, es decir, expresa fundamentalmente una actividad coexistente a la vida, dado que se orienta a todos los miembros de la sociedad y plantea la acción de aprender, la autoeducación, un mínimo de currículo y la función de la escuela extendida al apoyo de acciones propias del desarrollo de la comunidad.*

En función de este planteamiento se revisa el proceso histórico de esta relación y se alude a las expresiones que esta cobró en Grecia, el Renacimiento y el Enciclopedismo, a fin de mostrar la *linealidad de la estructuración de este como mínimo cultural*, a ser logrado, y la contrapone a la concepción del contenido como totalidad, perspectiva que rebasa la anterior, ya que en este caso se le considera como algo que se da a lo largo de toda la vida; posteriormente, hace algunas recomendaciones respecto del mínimo de contenidos a considerar, los procesos de conocimiento científico y la unidad del contenido educativo como elementos de dicha totalidad.

Por lo que toca a la relación que ha de existir entre el currículum y un sistema educativo dado, se hace notar la necesidad de vincular funcionalmente al currículum con la comunidad y con el proceso de formación del pensamiento científico, la voluntad social y el sentimiento estético, así como su carácter de actividad abierta permanente y continua, de experiencia total de vida y, consecuentemente, que *el objetivo del currículum es el de llegar a lograr que el individuo se convierta en agente permanente de su propia transformación y la de su sociedad.*

En la EIBB, el contenido científico, como creación humana, una vez que está constituido por la cultura, nunca permanece estático, jamás constituye una representación completa de la misma y, elaborado, *a lo mas solo persigue enseñar al hombre a aprender.* Con esto en mente, se describen los procesos, procedimientos y técnicas necesarias para determinar a la realidad de manera integral e instrumentar el contenido educativo didácticamente. Y, al tiempo que se afirma que el pensamiento *es una función de la conciencia y elemento fundamental de la formación del hombre,* se hace notar que, *en todo ello, la teoría psicogénética constituye la orientación fundamental.*

Se describen *luego las etapas del proceso de conocimiento* (objetiva, gráfica y simbólica), los bloques del contenido (familia, preescolar, primaria y secundaria), y se proporciona la argumentación del contenido cívico moral de la educación bilingüe bicultural. Aquí se enlistan algunos criterios establecidos para la estructuración del tipo de contenidos que se sustenta, y su función; se define al mismo y se describe la relación que este guarda con las etapas de desarrollo biológico, psicológico y social, la formación de la conciencia, la formación de normas, la voluntad común y el marco jurídico político de la democracia participativa.

En el modelo, el contenido estético de la EIBB tiene estrecha relación con la formación del sentimiento estético, valga la redundancia, *última función de la conciencia humana.* Y, por cuanto *la recreación estética supone una actitud crítica para la apreciación del valor estético de la obra artística, la formación permite crear y apreciar el mensaje social de la obra de arte de una manera crítica y reflexiva, tanto al autor de la obra como al espectador de ésta.*

Este contenido encuentra manifestación en la representación del objeto, lo gráfico y el símbolo, y como expresión artística manifiesta el pensamiento del individuo, así como su voluntad, sentimiento y concepción del mundo y de la vida, destacándose, también, que *debe de existir relación entre la formación que el educando recibe en su familia con las que recibe en la escuela y la comunidad.* En este sentido, la escuela, se dice, *tiene como funciones las de proporcionar las técnicas y metodologías artísticas necesarias, promover el desarrollo y orientar las manifestaciones de índole visual, acústica y psicomotora, entre otras, a fin de capacitar al estudiante para el análisis crítico de carácter estético.*

El siguiente cuadro presenta gráficamente los cinco aspectos relevados en el modelo pedagógico ideal.

CUADRO NUM. 2

ASPECTOS RELEVADOS EN EL MODELO PEDAGÓGICO IDEAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE BICULTURAL

<p>a) Marco histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas indigenistas - Políticas educativas - Elementos componentes del hecho educativo - Educando-educador - Contenido, experiencia, cultura y objeto de conocimiento - Metodología - Medio ambiente - Familia - Comunidad - Contexto interétnico 	<p>b) Propósitos del modelo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación - Intención - Concepto y objetivos de la educación indígena
--	--

<p>b) Justificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exterminio paulatino de la riqueza cultural de los grupos indígenas. - Soslayamiento y obstaculización del desarrollo de los valores de la comunidad indígena - Explotación, opresión y marginalidad - Legitimización de la hegemonía cultural y lingüística de la sociedad no indígena <p>Propósito institucional: lleva a cabo la educación indígena bilingüe bicultural.</p>	<p>d) Fundamentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filosófico-jurídica - Pedagógica - Psicológica - Sociológica
---	--

<p>c) Modelo pedagógico ideal en sí</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Características del educando - Características del educador - La cultura como contenido - La metodología - El medio - La formación integral de la conciencia - La formación integral del pensamiento científico - La formación integral de la voluntad - La formación integral del pensamiento estético - Integración del contenido educativo - Contenido y educación integral - El currículo como la experiencia total de vida - El criterio y la educación permanente - Totalidad y unidad del contenido - El currículo y el sistema educativo - Contenido científico de la educación bilingüe bicultural - Contenido cívico moral - Contenido estético

II.B.3. Crítica al modelo ideal.

El Modelo Ideal de la EIBB se basa en un enfoque en el que el modelo representa la realidad y la verdad en el trabajo científico, por lo mismo, deviene, en una concepción estructural funcionalista que conlleva a considerar la educación como un proceso que mantiene el equilibrio del sistema. Es, asimismo, un discurso de corte positivo, cuya concepción curricular de corte tecnologicista y constructivista apoya el deber ser, una visión utópica del hombre. Y, si bien concibe el currículum como conjunto de experiencias que adquiere el ser humano a lo largo de su vida en la familia, comunidad y escuela, lo hace a partir de un concepto funcionalista de cultura y una concepción mecánica de la relación entre lenguaje y pensamiento.

Las tesis que sustenta, relativas al medio ambiente, la cultura y el hombre son de tipo determinista, mientras que la metodología que propone, científicista, está íntimamente ligada a una concepción filosófica idealista que, si bien se recubre de cognoscitivismo, su base epistemológica esencial la constituye la máxima hegeliana: *Todo lo racional es real, y todo lo real es verdadero.*

II.C. La Propuesta Curricular Específica o Propuesta de Plan de Estudios de la Educación Básica Indígena (1985).

El metadiscurso de esta propuesta está dividido en cuatro partes: el marco de referencia de la Educación Básica Indígena (EBI), aspectos de las necesidades, perfiles y objetivos de la educación, la estructura curricular (mapas por ciclos, áreas y contenidos) y la evaluación curricular.

Es una propuesta curricular, en lo que respecta a su estructura. de tipo molar, en cuya elaboración participaron profesores indígenas, técnicos y asesores de diversas jefaturas de zonas de supervisión, así como personal de diferentes instancias técnicas del Subsistema de Educación Indígena y miembros de las propias comunidades indígenas.

Apoyado en el discurso de la Revolución Educativa, la teoría de la descolonización y el etnodesarrollo, destaca el hecho de que hasta ahora las acciones educativas en el medio indígena han soslayado y obstaculizado el desarrollo de los valores indígenas, por cuanto se han concretado a transmitir indiscriminadamente contenidos y modelos de vida ajenos a las etnias indígenas, es decir, la educación en el medio indígena se ha desarrollado en detrimento de su riqueza cultural, y ha traído como consecuencia el desarraigo y la progresiva pérdida de identidad de sus miembros.

Parte de las premisas de que la propuesta curricular y los planes y programas a que da lugar, no son algo acabado, que se impone y ha de aplicarse mecánicamente, sino algo dinámico y perfectible, ya que en estos el sujeto es el eje normativo de la práctica educativa, y factor articulador de los distintos elementos que intervienen en su proceso educativo. A la vez, sostiene que su elaboración no puede únicamente abordarse como un problema meramente técnico, ya que en su desarrollo intervienen tanto las posiciones teleológicas y axiológicas del ser como las decisiones de selección, clasificación y graduación de los contenidos educativos

considerados validos, a partir de una cierta concepción de la realidad, ya que constituye un problema, para el caso de la educación indígena, etnopolítico, humanístico, estructural y pedagógico.

Propone dos campos referenciales, la formación del sujeto histórico y el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales (centro de atención de los procesos de socialización del niño y del adolescente), y su construcción alrededor de los problemas específicos de la realidad indígena, sus relaciones con la sociedad nacional y el vínculo estrecho del conocimiento con su practica para la apropiación del conocimiento, y su transformación.

Los aspectos curriculares que este texto aborda en su fundamentación (jurídicos, antropologico-lingüísticos, epistemológicos y pedagógicos), las concepciones sobre el conocimiento, la realidad, las prácticas sociales, los procesos socioculturales, la educación, los objetivos de esta y los procesos escolares; el espacio escolar específico y la inserción de esta práctica en el contexto socio-histórico global, la metodología pedagógica, la organización escolar y el aprendizaje, están estrechamente vinculados con los establecidos en el documento Bases Generales de la Educación Indígena.

En otras palabras, el desarrollo curricular ha de partir - para sus autores -, de dos campos referenciales: la formación del sujeto histórico en relación con el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales específicos, centro de atención de los procesos de socialización del niño y del adolescente, y la practica, como vía de apropiación del conocimiento para la transformación de los problemas específicos de la realidad indígena, contextualizados dentro de la sociedad nacional.

La estrategia para ello consta de cuatro etapas, a saber: la organización de la base curricular (necesidades, perfiles y tipo de plan); la determinación de los objetivos generales, la metodología para la selección y organización de los contenidos, y la elaboración e implantación del plan y programas de estudios, vistos todos ellos en continua interacción y retroalimentación, para su evaluación.

El documento interpreta la *necesidad* como expectativa social objetiva y subjetiva determinada históricamente, producto de la reflexión que el sujeto lleva a cabo sobre su condición, referida a un proyecto cultural y social global en que se halla involucrado, y cuya practica esta orientada a la satisfacción de la misma, en la cual se delimitan tres ámbitos el étnico cultural, el institucional y el psicopedagógico.

Reconoce *los perfiles educativos del educando, del maestro y de la escuela* como elementos que es preciso determinar en todo proceso de desarrollo curricular, ya que su contenido permite apreciar características que están vinculadas a los procesos ideológico-políticos de un momento histórico determinado, y concretan y expresan las condiciones y aspiraciones de los sujetos, el impacto de los intereses de los grupos sociales hegemónicos que sustentan un cierto proceso, así como las de aquéllos que recogen sus aspiraciones.

En cuanto al *sujeto histórico*, se distinguen tres aspectos del mismo: el sujeto biológico, el sujeto cognoscente y el sujeto afectivo social, mismos que han de recibir atención en todo proceso curricular, entendido como proyecto cultural.

Las nociones curriculares a partir de las cuales se estructura la propuesta son cuatro: 1) líneas formativas; 2) campos conceptuales; 3) contenidos étnicos específicos, étnicos generales nacionales y universales y, 4) núcleos de trabajo.

Las líneas formativas son aquellas directrices diferenciadas de la acción educativa que adquieren significado y relevancia en los procesos sociales en que se halla involucrado el alumno, así como en el desarrollo de su personalidad; tienden a lograr el desarrollo integral del educando, operando en el contexto de la problemática económica, social y cultural, y se determinan a partir de tres vertientes: los procesos socio históricos, la formación del sujeto social y productivo, y la lengua y cultura propias. Son, asimismo, estructuraciones simbólicas de la realidad, es decir, recursos de la planeación que en la práctica educativa procuran la continuidad del plan de estudios, orientan y dan sentido a las actividades articuladas alrededor de los núcleos de trabajo, al igual que la valoración (evaluación) de las experiencias de aprendizaje generadas. Ellas son:

- Desarrollo del sujeto productivo
- Desarrollo de la conciencia social
- Desarrollo lingüístico
- Desarrollo cultural
- Desarrollo del pensamiento científico
- Desarrollo de la personalidad
- Desarrollo físico y recreativo

Los campos conceptuales son conjuntos dialécticos de nociones, conceptos y categorías que de acuerdo a una estructuración lógica particular se han desarrollado, por un lado, en torno a un área específica del saber humano y, por otro, de un contexto histórico social concreto, que comprenden los conceptos del área en su génesis y desarrollo y en su movimiento, las teorías significativas y avanzadas que lo ubican y las polémicas relevantes que se presentan en su desarrollo; implican, a la vez, asumir el problema del conocimiento, considerándolo como una construcción histórico social que se desarrolla dinámicamente, es decir, de acuerdo a su movimiento dialéctico.

Los contenidos curriculares comprenden un cierto mínimo de ellos, tanto nacionales como universales, y étnicos generales como étnicos específicos. Su aplicación, se dice, facilita el establecimiento de comparaciones, permite relativizar su valor y utilidad para relacionarse con miembros de otros grupos, su desenvolvimiento dentro del contexto nacional y la revalorización de la lengua y cultura indígenas, como elementos de identificación y aceptación, respectivamente.(1)

Los núcleos de trabajo se constituyen a partir de problemas, prácticas sociales y acontecimientos que cobran expresión en la dinámica social de la realidad histórica concreta a la cual pertenecen los alumnos y maestros, sobre los cuales se recrea y construye el conocimiento, mediante el concurso de las áreas de conocimiento, en función de las líneas formativas.

Los objetivos cumplen la función de orientar a los maestros en lo que toca a los aspectos que pretenden lograrse en la educación básica indígena, ya que concretan las respuestas a las necesidades planteadas en los perfiles de los alumnos, bajo la forma de metas específicas.

II.C.1. Organización y estructura del currículo.

En la determinación de los ciclos educativos, la propuesta toma en consideración indicadores proporcionados por los referentes del conjunto de procesos sociales en que habrá de insertarse y de aquellos del conjunto en los que transcurre el desarrollo bio-psicológico-social del sujeto. Dentro del primero quedan comprendidos, entre otros, las condiciones en que se efectúa el trabajo productivo, los mecanismos a través de los que se delegan responsabilidades y las características socio económicas de las familias. Dentro del segundo, entre otros, los correspondientes a las etapas del desarrollo del pensamiento, lenguaje, motricidad, integración de la personalidad y sus procesos de socialización e identidad sexual

En esta se introduce el criterio de flexibilidad, propone que los diez grados definidos en la normatividad nacional como Educación Básica, sean redistribuidos de manera tal que los grados de preescolar a tercero se agrupen en un primer ciclo; los grados de cuarto, quinto y hasta el sexto en el segundo ciclo, y los tres últimos grados, primero a tercero de secundaria, se integren en el tercer ciclo, mismos que serán acreditados de acuerdo al desarrollo real del niño y de forma tal, que sean los objetivos del ciclo los que den orientación al trabajo de los grados escolares, y no al revés.

Los programas en que se concreta esta propuesta son de dos tipos, sintéticos y analíticos, acompañados de una guía para su implementación. Los primeros, comprenden los contenidos centrales del currículo expresados mínimamente; los segundos, desarrollan de manera más amplia los correspondientes a cada curso.

La guía proporciona la interpretación metodológica de la tarea que el maestro ha de realizar con dichos programas, constituye el eslabón a través del cual se articula el proyecto político educativo con la práctica cotidiana del alumno y del maestro y, por cuanto crea y permite la injerencia del maestro en la reelaboración del currículo, constituye un instrumento que induce a la investigación, propicia su implantación progresiva, permite recuperar los contenidos étnicos específicos y la participación, a diferentes niveles, de todos los involucrados en la evaluación del proyecto mismo.

Por lo que toca a *la evaluación*, el documento distingue entre lo que es evaluación curricular de la evaluación del aprendizaje, y de este último del proceso de la acreditación. El primero comprende la evaluación de los subprocesos, etapas y aspectos que conforman el proceso de desarrollo curricular, así como el impacto social. En lo que toca a lo segundo, se adopta y emplea la norma para calificar de la primaria federal.

II.C.2. Necesidades, contenidos y perfiles.

Esta segunda parte del documento – como ya ha sido señalado – esta dedicada a tratar lo referente a las necesidades, perfiles y objetivos. Se comprenden las de orden cognoscitivo, las relativas a los procesos de desarrollo bio-psicosocial del sujeto y las de orden pedagógico, vale decir, que le son peculiares a la EIBB. La orientación de las primeras habrá de permitir al sujeto asumir un compromiso histórico con los proyectos encaminados a la transformación de las condiciones de la comunidad, el grupo étnico y el país, mientras que la orientación de las segundas habrá de posibilitar un bilingüismo coordinado en el alumno, el dominio de su propia lengua y la del español como segunda lengua, considerándose la primera como

referente histórico y la segunda como medio de acceso a situaciones particulares del contexto comunicativo más amplio.

La propuesta considera que en la selección de los contenidos, es condición necesaria, que se parta de la cultura de cada grupo étnico, en tanto constituyen representaciones y simbolizaciones de la realidad propia del sujeto y que en su aplicación se procure la incorporación de material cognoscitivo relacionado con los marcos referenciales particulares de aquel, al tiempo que se procura intencionadamente ampliar los ámbitos básicos de la cultura apropiada: los contenidos mínimos nacionales y universales. Dichos requerimientos, continua diciendo el texto, determinan la necesidad de reformulación de la relación docente-alumno y su transformación en un proceso activo y solidario, en donde la construcción del conocimiento se apoya en una relación afectiva de mutua y constante retroalimentación, y en la recuperación del valor y significado de los elementos culturales de los contenidos educativos.

Se reconoce por otra parte su viabilidad, en el sentido de admitir que para que se llegue a concretarse se requiere, en el ámbito institucional, establecer un vínculo orgánico entre la organización escolar y la dinámica sociocultural y económica de las comunidades, es decir, ajustar el calendario escolar a los horarios, prácticas y actividades productivas y socioculturales de la comunidad local, incorporar estas como experiencias normativas al hecho educativo y aplicar el proyecto social del etnodesarrollo en el campo étnico cultural: la constitución de unidades de apoyo político-administrativas autodeterminadas y autogestionarias para el fortalecimiento de la identidad étnica y sus formas organizativas, la recuperación de sus bienes, el rescate de su historia, la adopción discriminada de elementos de otras culturas, la promoción de su participación política y la autogestión como práctica, a fin de lograr la articulación orgánica de las culturas del país.

II.C.3. Los perfiles.

En este apartado se comprenden el perfil de egreso del alumno, el perfil de la escuela y el perfil del maestro.

El perfil de egreso del alumno refiere que el sujeto en formación, al egresar de esta modalidad educativa presentara el desarrollo de sus potencialidades psico-sociales y cognitivas, que incluyen la adquisición de valores, conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes, entre las que figuran, entre otras, la que se enlistan seguidamente:

- Reconocerá y valorará el potencial creativo de los pueblos y asumirá un papel activo y creativo en ese proceso.
- Será consciente de la riqueza y potencial de la diversidad cultural en la configuración de un proyecto nacional.
- Valorará positivamente su propia lengua y cultura frente a los otros que configuran la realidad plural del país.
- Asumirá una actitud de valoración y defensa de su lengua, etnoconocimientos, expresión artística, formas de organización, sistema de autoridad, prácticas productivas y modos particulares de relación con la naturaleza y de aprovechamiento de los recursos naturales.

Y, por lo que toca al conocimiento, el egresado:

- Posee un dominio estructural y funcional de su lengua y del castellano como segunda lengua, y promoverá su desarrollo.
- Domina los principios y fundamentos teóricos de las matemáticas que posee la etnia, así como los de las nacionales y universales.
- Reconoce y maneja los sistemas clasificatorios de la flora, la fauna, suelos y demás recursos naturales, renovables y no renovables.
- Conoce las transformaciones histórico-sociales de su propia comunidad, región y etnia en el contexto de la sociedad nacional y de la problemática mundial.
- Conoce y aprecia los aportes de los grupos étnicos a otros pueblos y a la cultura universal.
- Identifica las formas de producción, circulación e intercambio en la región y sus normas jurídico administrativas.
- Conoce y maneja las materias primas, los recursos de la región y su tecnología, y adopta tecnologías apropiadas para su desarrollo.
- Conoce y valora las formas, criterios y contenidos de la expresión estética de la etnia, el proceso de circulación de los mismos y las aportaciones hechas a la cultura regional, nacional y universal.

Por lo que se refiere al *perfil de la escuela*, se deja asentado que, tanto en su organización como en su relación con la comunidad, la escuela propicia una enseñanza significativa y crítica para el logro del proyecto educativo indio, tiene como principio básico la participación, y gira sobre tres ejes fundamentales, mientras que la construcción, equipamiento y mobiliario están acordes con el medio y las características ambientales y culturales de la región. Es decir, la organización y funcionamiento de la escuela, se adecuan a las características y necesidades ambientales, las prácticas productivas, rasgos culturales y estructuras democráticas de cada etnia, al tiempo que se tiende a la revalorización y recuperación de las expresiones contenidas en las tradiciones orales, así como las de las prácticas culturales concretas, devolviendo así a la educación su característica vivencial y cotidiana.

II.C.4. Perfil del maestro.

Para lograr los objetivos de la Educación Básica Indígena es necesaria la presencia de un maestro que posea las características generales, ideológicas y científicas siguientes:

Características generales:

- Poseer el conocimiento de los problemas de la comunidad y región de origen.
- Estar identificado con la cultura y lengua de su etnia.
- Poseer una actitud de lealtad frente a lo propio.
- Ser analítico y crítico (reflexivo).
- Permitir el uso del castellano sin detrimento de su lengua materna.
- Promover la incorporación de los conocimientos universales sin el desplazamiento de los conocimientos de su etnia.
- Ser miembro de la etnia de la región
- Poseer un dominio completo de su idioma y del castellano.
- Ser miembro de la comunidad en la que está ubicado el servicio educativo.

Características ideológicas.

- Ser capaz de procesar los elementos que le permitan una afirmación de la identidad de su grupo y de sí mismo.
- Ser respetuoso de la diversidad a nivel de las relaciones interpersonales e interculturales.
- Ser consciente de su papel protagónico en la transformación del sistema colonial en que viven los pueblos indígenas.
- Poseer la capacidad de reflexión y la información necesaria que le permita mantener una actitud crítica y de valoración positiva de las particularidades de la educación indígena.
- Partir de la concepción del aprendizaje que se señala en la formación del docente de este modelo.

Características científicas.

- Ser un investigador-animador de su propia lengua y de las formas de producción de los etnoconocimientos.
- Poseer un bagaje metodológico que le permita investigar y orientar el proceso de aprendizaje-investigación de los alumnos.
- Ser capaz de realizar una indagación y selección crítica de los elementos de la educación indígena no escolarizada, de confrontar las características socioculturales y psicosociales de sus alumnos con los aportes de las diversas corrientes pedagógicas acordes a la formulación de la pedagogía indígena diferenciada y de aplicar los recursos pedagógicos con contrastivos que permitan un aprendizaje que favorezca vincular los elementos culturales propios con los ajenos.

II.C.5 Los objetivos

Los objetivos generales de la educación indígena de 10 grados se ubican dentro del marco jurídico político de la educación nacional y se proponen incidir en el contexto histórico, social, político y cultural de los grupos indígenas del país, el desarrollo bio-psicosocial del educando y su conocimiento científico lógico, que constituyen la fuente fundamental de la base curricular y de los planes y programas de estudio.

Y, por cuanto para su determinación se toman en cuenta los perfiles del egresado, las necesidades de las comunidades y de los grupos étnicos destinatarios específicos, este planteamiento supera la propuesta meramente compensatoria, es decir, aquella que argumenta que solo se dé, en general, atención a la lengua y cultura de los educandos indígenas, una vez que ofrece sugerencias didácticas y metodológicas y delimita los contenidos de los campos en que ha de plasmarse: la lengua, los valores, la sabiduría y los conocimientos y saberes étnicos, así como los de la cultura nacional, para la afirmación de la identidad étnica y la nacional.

II.C.6. Estructura Curricular.

En este apartado se tratan los campos conceptuales y se presentan los mapas curriculares por ciclos, áreas y contenidos de las áreas de conocimiento siguientes:

- Lengua - Matemáticas - Ciencias Naturales - Ciencias Sociales
- Educación Tecnológica - Educación Artística - Educación Física

Cada una de estas presenta una *estructura* que comprende la conceptualización del objeto de estudio, metodología, mapas curriculares, por ciclos y área, núcleos de trabajo y los tres tipos de contenidos: étnicos específicos, étnicos generales y no indígenas: nacionales y universales.

Por lo que respecta a los *núcleos de trabajo*, se dice, que este componente curricular integra los tipos de contenidos antes mencionados, en torno a una problemática, temática o acontecimiento relacionado a las áreas de conocimiento y a las líneas formativas, a la vez, que su determinación se realiza tomando en cuenta dos criterios básicos: los intereses, características y capacidades de los niños, maestros y la comunidad, por un lado y por el otro, la orientación político-educativa de la educación básica indígena, es decir, los principios referidos en los documentos normativos como lo es, por ejemplo, Bases Generales de la Educación Indígena. Sin embargo, los que se proponen pueden ser desarrollados tal cual, modificados o ser sustituidos por otros, en congruencia con el criterio de flexibilidad.

Estos núcleos encuentran concreción a tres niveles: el Plan de estudios, los Programas y los Cuadernos Guía. En el primer nivel se toca el sentido y significado básico del núcleo, se caracteriza el mismo y se señalan los aspectos que lo conforman. En el segundo, se caracteriza y señala su sentido básico y se especifican sus aspectos por grado. En el tercero, se interpreta metodológicamente el núcleo y se le instrumenta didácticamente.

II.C.7. Programas sintéticos por ciclo.

Los programas mencionados son diez en total, distribuidos en tres ciclos: cuatro para el primer ciclo, tres para el segundo ciclo y tres para el tercero. Dentro del primer ciclo se comprende los programas del Preescolar, el 1er. 2do. y 3er grados de educación primaria; mismos que incluyen y se centran en los contenidos étnicos generales, o comunes, a la mayoría de los grupos indígenas en relación con las nociones elementales de los contenidos nacionales y universales, y los objetivos. Los núcleos sugeridos para este primer ciclo son:

- Lo que comemos
- El trabajo familiar y comunitario
- Cuidando la salud
- Manejo de recursos naturales
- Las prácticas culturales de la comunidad
- El consumismo y sus efectos
- Nuestro ambiente
- Costumbres y fiestas tradicionales
- La tradición oral

Para el segundo ciclo se consideran los programas de los siguientes tres grados, 4º, 5º y 6º de educación primaria, mismos que incluyen como contenidos los conocimientos étnicos generales y los contenidos nacionales y universales, en forma equilibrada, sin olvidar los contenidos étnicos específicos, mismos en que se aborda de una manera concreta y profunda el objeto de estudio de la etnociencia y de las ciencias. Estos, además que concretan los aspectos bilingüe y bicultural característicos de la educación indígena, lo hacen también de los núcleos, ya que se elaboran a partir de problemas sociales prácticos y acontecimientos generales de la realidad concreta a la cual pertenecen los alumnos y maestros, recurriendo para ello al consenso interdisciplinario de las áreas de aprendizaje, en función de las líneas formativas.

En el segundo ciclo se presenta como núcleos los siguientes:

- Qué se come en México
- El trabajo productivo interétnico en el ámbito nacional
- El desarrollo físico y mental
- Aprovechamiento y comercialización de los recursos
- Prácticas culturales étnicas, interétnicas y nacionales
- La tecnología apropiada
- El mundo en que vivimos
- Juegos de las distintas etnias, nacionales y mundiales
- Costumbres y fiestas interétnicas y nacionales,
- Los medios impresos
- Los medios masivos de comunicación

El tercer ciclo incluye los programas de los tres grados de educación secundaria, mismos que, en general, parten de la realidad del grupo y, en particular, del conocimiento que el alumno tiene de los contenidos étnicos y nacionales, proyectando ambos hacia el conocimiento universal, al tiempo que se operativizan y afirman el bilingüismo y la biculturalidad., aspectos característicos de la Educación Indígena. Y, por lo que toca a los objetivos del ciclo, estos están determinados en función de la base curricular y las líneas formativas, mientras que sus núcleos de trabajo se constituyen a partir de problemas prácticos y sociales, y de acontecimientos generales de la realidad concreta. Ellos son:

- Nutrición
- El trabajo en el ámbito nacional e internacional
- La salud en el mundo moderno
- La producción, distribución y consumo en el ámbito nacional e internacional.
- Relación intercultural en el ámbito internacional
- Historia y sociedad
- Problemática ambiental
- Ciencia y etnodesarrollo
- Arte y cultura
- Los medios masivos de comunicación.

Finalmente, en esta propuesta se concibe a la *evaluación curricular* como un proceso sistemático, participativo y permanente, es decir, que se lleva a cabo en cada una de las etapas mediante un proceso sistemático de captación de información que oriente la toma de decisiones, argumente su importancia y haga referencia a sus tres elementos fundamentales: el sistema de acreditación, la evaluación del aprendizaje y la evaluación curricular; incluyéndose, particularmente, la evaluación del plan y programas de estudio, y los cuadernos guía del nivel, proceso que comprende tres subprocesos: la elaboración de los planes, programas de estudios y cuadernos guía; la implantación (inicial y normativa) de estos, y la replanificación curricular, o etapa de ajuste y reelaboración de la propuesta para su implantación ampliada, es decir, en un mayor número de escuelas indígenas.

ASPECTOS RELEVADOS EN LA PROPUESTA ESPECIFICA.

Marco referencial

Justificación

Fundamentación

Necesidad de una base curricular, nociones curriculares, determinación de objetivos generales, organización y estructura de curriculum, problemática de la evaluación curricular, necesidades, Perfiles y Objetivos generales de la E.B.I.

Perfil del alumno, Valoración, actitudes, Conocimientos

Perfil de la escuela

Construcción, Mobiliario, Organización y funciones

Perfil del maestro

Aspecto ideológico, Aspecto científico, Aspecto técnico pedagógico,

Objetivos generales

Estructura curricular

Líneas formativas

Campos conceptuales

Lengua, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias Sociales, Educación tecnológica, Educación artística, Educación física

Contenidos

Núcleos de trabajo

Noción, Criterios de determinación, Lineamientos metodológicos,

Cuadro de núcleos de trabajo por ciclo escolar

Programas sintéticos por ciclo

Noción de programas, Sintético, Analítico, Guía, Programas sintéticos del primer ciclo

Programas sintéticos del segundo ciclo, Programas sintéticos del tercer ciclo

Evaluación curricular

Sistema de acreditación

Evaluación del aprendizaje, plan y programas de estudio,

Evaluación de cuadernos guía

II.D. Modelo de Educación Rural e Indígena.

Este discurso se enmarca, como en los casos anteriores, dentro de las políticas sociales del Plan Nacional de Desarrollo, el Proyecto de descentralización, el Programa de Educación Cultura, Recreación y Deporte, el proyecto de la Revolución educativa y el proceso de desarrollo curricular, iniciados, en nuestro país, en 1983.

El documento en que se concreta este discurso, elaborado por una comisión interinstitucional integrada por personal de la Dirección General de Educación Primaria y de la DGEI, en respuesta a la decisión tomada por las autoridades de la Subsecretaría de Educación Elemental de la SEP, para generar una propuesta educativa que diera respuesta a los problemas que aquejaban a la educación en dichos medios, los relacionados con la optimización de los recursos disponibles y las condiciones educativas que prevalecían - en aquel entonces - en el medio educativo indígena. Como tal comprende su instrumentación pedagógica y didáctica.

Para este modelo, las deficiencias encontradas en el medio educativo indígena son hechos comunes a todo el sistema educativo nacional: inadecuación del currículo, deficiente preparación de los docentes, carencia de recursos y materiales didácticos, inoperantes organización y administración escolares; bajos niveles de eficiencia, alto grado de reprobación y deserción, desarraigo de los maestros, metodologías inadecuadas, carencia de motivación y un aparato administrativo lento y desinteresado en mejorar la prestación de los servicios. En otras palabras, para este, la escuela tradicional constituye un elemento ajeno a la comunidad e incapaz de generar cualquier tipo de cambio social en ella.

El medio rural e indígena y su problemática social. Los medios, rural e indígena son medios heterogéneos desde el punto de vista productivo, cultural y lingüístico y está(n) enmarcado(s) en una estructura desigual y contradictoria en lo económico, lo social, lo político y lo cultural, característica de la formación social mexicana. En dichos medios, un sector de su población se dedica básicamente a las actividades agropecuarias, otro, participa en las actividades industriales, comerciales o de servicios y, aun otro más se caracteriza como campesino. Es decir, son medios en que se mantienen relaciones sociales y económicas que no son formalmente capitalistas y una organización que se encuentra regida por normas jurídicas diferentes a las del contexto social mayor: el derecho consuetudinario. Otras características de estos son sus bajos niveles de bienestar, su distribución demográfica, su aspecto cultural y los espacios regionales en que convive. Mas, muy a pesar de su heterogeneidad, todos los sectores que habitan en él comparten una situación común, aunque con relativas diferencias: la explotación.

Por lo tanto, el enfoque necesario para abordar su problemática, según este modelo, debe de ser un enfoque analítico integral que incluya las dimensiones socioeconómica, política, cultural y lingüística de la sociedad nacional, y estas en cada caso particular: rural o indígena.

Para los autores de este texto, la propuesta educativa para los grupos indígenas, además de considerar los elementos superestructurales indígenas más evidentes (la lengua, organización social y los valores, entre otros), ha de tomar en cuenta también, y sobre todo, las relaciones de producción, distribución y consumo de bienes, recursos y servicios de cada grupo social, y dar cuenta de su proceso histórico.

Problemática educativa del medio indígena. El medio educativo indígena, según diagnosticado por la comisión mencionada no cuenta con un modelo educativo propio, lo que hace que registre serias deficiencias desde el nivel del preescolar, tales como falta de asignación de recursos humanos por la falta de interés de las educadoras por laborar en zonas indígenas y actitudes negativas en los padres de los escolares hacia este servicio. Por lo que toca a la educación primaria en este medio, se afirma que esta opera, tanto en su estructura organizativa como en su contenido curricular, con un contenido educativo que no responde a las particularidades del medio, ni a las características de la población indígena demandante. Y, muy a pesar de que este servicio educativo tenido avances en la última década, revela su insuficiencia: no ha podido dar atención sino al 50% de la población demandante, en los niveles de preescolar y primaria.

A este conjunto de condiciones estructurales y requerimientos sociales se agregan, la ausencia de planes y programas con contenidos regionales y étnicos específicos, los bajos niveles de eficiencia terminal (20.10% en el medio indígena), la aplicación de contenidos ajenos a la

realidad en que vive el niño, criterios inadecuados de selección y asignación de maestros, carencia de una infraestructura de apoyo a los supervisores, uso de códigos culturales distintos a los que maneja el niño, bajos índices de promoción de un grado a otro, debidos a las formas rígidas de evaluación, la insuficiencia de materiales didácticos acordes a las características socioculturales y lingüísticas de los grupos indígenas, falta de especificidad en la formación profesional y técnica de los docentes; marcada ausencia de vinculación entre las necesidades concretas de cada región étnica; rigidez de calendarios y horarios, estructura burocrática rígida y vertical, a los que se agregan, el desconocimiento de los propósitos y la falta de comprensión cabal de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y los relativos a la conformación del Estado-nación Pluriétnico y Plurilingüe. Este modelo considerado como recurso - se dice - puede contribuir a superar dichas condiciones.

Al igual que en los casos descritos con anterioridad, este discurso se argumenta y fundamenta en el marco legal y político proporcionado por el Artículo 3o. Constitucional, el Artículo 5o. de la Ley Federal de Educación, los Artículos 21 y 16 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública y el Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral (1984-1988). Y, por lo que toca al aspecto pedagógico didáctico de la Educación Indígena, lo hace sobre la base de lo establecido en el Artículo 21 de la Ley Federal de Educación, que en lo que corresponde a la Dirección General de Educación Indígena establece que corresponde a esta:

- *"Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la castellanización y educación primaria bilingüe que se imparte a las personas que pertenecen a culturas indígenas, y difundir los aprobados.*
- *Verificar, con la participación de las delegaciones generales que se cumplan las normas pedagógicas, contenidos y métodos educativos aprobados para la castellanización y la educación primaria bilingüe.*
- *Elaborar, en coordinación con las instancias respectivas libros, materiales didácticos y auxiliares, así como programas radiofónicos en lenguas indígenas.*
- *Elaborar y promover programas orientados al desarrollo de las aptitudes personales y de calidad de la vida en las comunidades indígenas.*
- *Diseñar y desarrollar, de acuerdo a los lineamientos aprobados, programas de capacitación y superación académica del personal de la Secretaría que imparte esta educación.*
- *Evaluar en todo el país la educación que en esta materia imparta la secretaria."*

Mas allá de estos, como una derivación del aspecto de política social que presenta el Plan Nacional, establece como un propósito de la educación contribuir a mejorar los niveles de alimentación, vivienda, salud y educación de la población en general y de la indígena en particular, propósito de corte integracionista, por cuanto se lo precisa diciendo que:

"Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe bicultural de conformidad con las necesidades de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional".

II.D.1. Caracterización del modelo.

Esta propuesta discursiva, constituye un texto político en el que se asume la articulación orgánica de las estrategias establecidas para todo el sistema educativo nacional, es decir, constituye una propuesta que fundamenta un conjunto interdependiente de principios teórico-y-de acciones concretas que, en la investigación, habrían de permitir la aprehensión de hechos reales, su análisis y control e incidir en el desarrollo de fenómenos y procesos, con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, muy a pesar de que plantee, desde una perspectiva sociológico-educativa, un conjunto de elementos teóricos para explicar la realidad, dinámico y perfectible, de orientación humanística, social y nacional, que al tiempo que se propone promover la formación integral del individuo, la justicia social y la consecución de la unidad nacional, elementos que se modifican en la práctica al contrastar las propuestas con los resultados obtenidos, y cuyo seguimiento a través de un plan permanente de evaluación, ha de centrarse en dos áreas principales: el aprovechamiento escolar y el impacto social. Son componentes del modelo:

- El diagnóstico de la situación que guardan los servicios existentes y la caracterización de los medios rural e indígena.
- El fundamento legal y político
- Los perfiles de entrada que describen las características de los alumnos que ingresan a los servicios educativos en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.
- Los perfiles de salida
- Las acciones que deben realizarse
- Las áreas fundamentales de incidencia del modelo
- El currículo entendido como planes y programas de estudio en ejecución no solamente incluye diseño de documentos, sino todos los hechos que implican su puesta en marcha, o sea las características y naturaleza concreta del acto educativo.
- Los materiales didácticos, entendidos como los recursos y auxiliares indispensables para la realización del acto educativo.
- La superación profesional de los docentes y directivos, entendida como las acciones de formación, capacitación y actualización profesional.
- La organización y administración escolares, entendidos como el conjunto de normas y relaciones que se dan en el aula, en la escuela y en la relación escuela-comunidad.
- Los componentes del modelo que tienen como sujeto y objeto a los educandos y a la escuela

- La escuela y, en consecuencia, los educandos que se ubican dentro de la comunidad.

- Plan de la evaluación.

Dentro de este último rubro se toca el aspecto del impacto social, considerado como los efectos producidos en la comunidad (a corto, mediano y largo plazo por la acción de la institución escolar), y el aprovechamiento escolar, medido a través de parámetros cualitativos adecuados al medio.

II.D.2. Los objetivos.

Estos son de dos categorías, general y particulares, definiendo el primero como el de llegar a transformar los servicios educativos que dan atención a las poblaciones indígenas, a fin de que respondan a las necesidades e intereses de las comunidades y se lleguen a hacer realidad las aspiraciones de unidad nacional y justicia social. Los segundos, entre otros, de: Llegar a fortalecer la descentralización, a efecto que los recursos destinados a la atención educativa indígena (y rural) estén eficaces y oportunamente disponibles; desarrollar la vida democrática,

mediante la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa; coadyuvar al logro de la identidad nacional a través de la valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país, como una fuente de enriquecimiento; estrechar la coordinación entre los organismos estatales y federales responsables de la atención a las poblaciones rural e indígena, y desarrollar las condiciones mínimas para propiciar que la escuela se convierta en una institución promotora del cambio social.

II.D.3. Los Perfiles.

Perfil de ingreso. Para esta propuesta, la población que ingresa a los servicios educativos de esta modalidad presenta características derivadas de las condiciones de vida existentes y, por lo mismo, diferencias cualitativas que impiden definir un perfil uniforme en cuanto a los aspectos socioculturales; sin embargo, puede decirse que: el niño indígena ingresa a la escuela con un mayor nivel y grado de socialización que el niño urbano, y con un rasgo lingüístico y/o grado de bilingüismo que lo distinguen de este.

Perfil de egreso. El sujeto en formación que egresa de este servicio poseerá el dominio verbal de su lengua materna y del español como segunda lengua, será capaz de leer ambas para la obtención de información de fuentes impresas, dominará la escritura para expresar sus pensamientos y emociones, y redactará documentos en ambas lenguas; asimismo, aplicará las operaciones matemáticas, desarrollará hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, ejercerá la autonomía con una conciencia individual y colectiva y manifestará actitudes críticas, solidarias y reflexivas.

Es, por tanto, un sujeto que posee una identidad étnica propia y de grupo, afirmadas mediante el conocimiento y valoración de la trayectoria histórica y las aportaciones de los diferentes grupos indígenas al desarrollo sociocultural, político y económico del país, como elementos que van construyendo la identidad nacional. Es, decir, conoce la conformación histórico política de la sociedad mexicana y las prácticas políticas nacionales e institucionales dirigidas a los grupos indígenas. (2)

Conoce, asimismo, métodos y técnicas generales del conocimiento científico, susceptibles de incorporarse al estudio de su región y país, que le posibilitan indagar sobre problemas, usos, costumbres, sistemas de comportamiento y pautas de integración; asimismo, que le llevan al conocimiento y a la participación en la solución de los problemas sociales, económicos y políticos de su grupo y del país; por lo demás, es capaz de identificar y practicar valores, costumbres y tradiciones de su grupo y etnia, punto de partida para conocer los rasgos culturales de otros grupos y etnias. Por lo demás, posee conocimiento de las funciones del cuerpo, las prácticas de juego y deportes y las relativas a la conservación de la salud, que le permiten el desarrollo de su expresión corporal, artística y estética, basado en la ejercitación y desarrollo de su salud y creatividad.

II.D.4. Diseño curricular.

Para este documento, el currículo es un componente que sirve para posibilitar la realización de una práctica educativa y que contribuye a la satisfacción de los propósitos y requerimientos de la educación. Esta concepción se aparta de la concepción vertical y rígida que atribuye a los planes y programas todo el peso normativo de la práctica educativa, una vez que asume que

considera los anteriores como algo perfectible en la práctica, que se ofrece al maestro y a los alumnos para desarrollar un conjunto de experiencias en su contexto físico y sociocultural, orientado a la formación armónica e integral de los sujetos, es decir, que tiene carácter propositivo, tanto en términos de método como de contenido, ya que han de ser adecuados por el maestro en función de la vida social, económica y cultural de las comunidades donde se aplique el proceso.

Asimismo, para los autores del texto, la búsqueda de un currículo para los sectores rural e indígena, les permitió clarificar el papel que este juega en el proceso educativo, precisar la necesidad de que la operación de este tenga un carácter flexible, y generar una educación acorde a las necesidades y aspiraciones de estos grupos sociales. En este mismo sentido, recomiendan que la propuesta curricular ha de partir de principios pedagógicos y didácticos genéricos, ser común a ambos contextos, dar tratamiento a contenidos mínimos nacionales, tener adecuación metodológica específica para cada medio, y permitir la incorporación de contenidos regionales y étnicos, a fin de que asegure la vinculación de la escuela con la realidad y enriquezca los contenidos mínimos nacionales. Lo que para el caso de la Educación Indígena requiere de desarrollar, paralelamente, un proceso de investigación participativa para la incorporación de contenidos étnicos a los programas y generar un mecanismo de articulación de estos con los contenidos de nivel nacional.

II.D.5. Los programas

por lo que toca a la Educación Indígena han de ser, para esta propuesta, elaborados contemplando la problemática lingüística que prevalece en el medio indígena, en cuanto a la pérdida de los idiomas autóctonos y a la necesidad de implementar una educación bilingüe, es decir, se ha partir de la lengua materna del educando, toda vez que ésta representa el marco conceptual del desarrollo cognoscitivo del niño, y comprende a la vez la enseñanza del español, sin detrimento de las lenguas indígenas.

Esta redefinición del currículo, considerando su orientación, la característica de sus contenidos y la reflexión de sus propuestas metodológicas, conduce a un replanteamiento de otros componentes del Modelo, una vez que la interacción entre los mismos queda determinada por los objetivos de éste y por el carácter estrecho en sus relaciones.

De aquí que la idea que se tiene en esta propuesta de la adecuación curricular, da sentido a las relaciones pedagógicas que propicia, como lo son las que determinan la articulación de la escuela con los procesos comunitarios, la significación de los programas educativos para las expectativas de los educandos, la resignificación del docente respecto a los programas y la función social de la escuela en la transmisión y recreación de la cultura.

II.D.6. Los contenidos.

En este aspecto se sugiere que se propongan como en función de los objetos de estudio y se consideren las posibilidades de su construcción y empleo en la solución de problemas, su potencial significativo para el educando y su aportación a la consolidación de la identidad nacional, por cuanto que estos han de hacer referencia al contexto sociocultural del educando, a sus marcos referenciales y a su lengua materna.

II.D.7. La construcción del conocimiento

es una actividad propia del educando, la investigación factor metodológico estratégico para la apropiación de los contenidos y el aprendizaje del niño; y, ambas, se dice, contribuyen a reforzar la identidad nacional en la medida en que se promueve el desarrollo cultural, étnico y regional.

II.D.8. Materiales didácticos.

Para este modelo, cualquier material didáctico sólo adquiere valor, como tal, en el currículo en cuanto ofrezca una respuesta a las características del educando y al contexto sociocultural en que se opere o surja de la identificación del lugar que ocupa y la función que desempeña en el proceso educativo, en relación con un programa determinado. Por ello, para su producción debe considerarse las dimensiones abarcativas que lo integran y que son: el desarrollo del niño, los rasgos que pueden estimularse en su creación y producción (el juego, la comunicación, la manipulación de objetos, la actitud hacia el descubrimiento, entre otros), así como la participación del maestro y los alumnos y el aprovechamiento de recursos locales, aspectos que todos que tienen que ver con los procesos de socialización y formación de la identidad cultural. Por último, respecto a los libros de texto del maestro y del alumno, el modelo reconoce que es necesario superar las limitaciones que se generan cuando estos no responden a los marcos referenciales del educando.

II.D.9. Superación profesional

Dado que por lo general, los profesores que laboran en el medio indígena son docentes que tienen un nivel académico de secundaria terminada o normal básica, a fin de que puedan llegar a aplicar los programas propuestos por este modelo, se requiere que posean un mayor dominio de los elementos técnicos y psicopedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características, necesidades e intereses de las poblaciones indígena y rural, los aspectos que definen la vinculación maestro-escuela-comunidad y un manejo adecuado de la organización y administración escolar, es decir, modifiquen el modo en que ha sido concebida y recibida su formación. Para lograr lo anterior y la formación integral de dichos maestros, el modelo propone que se elabore una estrategia específica para ello y que comprenda las distintas políticas, enfoques, conceptos y propuestas del Estado, la detección de necesidades de capacitación, actualización y formación profesional, la selección del personal que habrá de participar en la elaboración de programas de superación profesional y el diseño, instrumentación y realización de los cursos.

Con esto en mente, establece un plan de trabajo para la coordinación de diversas instituciones que brindan servicios en el medio indígena y destaca la necesidad de crear centros de consulta, asesoría, orientación, capacitación, actualización y superación académica en el ámbito regional; diseñar y elaborar los planes y programas para ello; establecer un perfil del docente que pueda responder a la demanda de la población a la que atiende y establecer durante el desarrollo de los planes y programas la compatibilidad con los perfiles de la escuela, el maestro, el alumno y directivos escolares. Además, en este mismo sentido, establece que es necesario que se establezca un programa conjunto, entre las instancias correspondientes, para que propicien el desarrollo académico y laboral de dicho elemento; evaluar e implementar la evaluación como un proceso continuo para la detección de

necesidades, retroalimentación y seguimiento del proceso de capacitación, actualización y formación profesional.

II.D.10. Organización y administración

Este apartado presenta en primer lugar la Relación escuela-comunidad, mismo que se centra en tres aspectos: a) la estrecha vinculación entre ambas; b) una estrategia administrativa apropiada para dar cabida a la multiplicidad de situaciones que se presentan en el medio rural e indígena, y c) el establecimiento de indicadores específicos de calidad, en función de las características de la población infantil atendida. Se pretende, con ello, superar el esquema tradicional que en el medio urbano representa la Asociación de Padres de Familia, dar lugar a una redefinición de comunidad educativa, replanificar y hacer coincidir los contenidos del programa con la realización de determinadas actividades de la comunidad, propiciar la participación de las organizaciones comunitarias, dar cabida al conjunto de significaciones que dichas actividades suponen, y redefinir el papel que juega la institución escolar. De esta manera las articulaciones, incipientes en un principio, tenderán a propiciar un vínculo permanente y activo en todos los aspectos de la instrumentación pedagógica, acorde a las formas socioculturales de la comunidad y los postulados educativos, que habrá de reflejarse en el programa escolar, el mobiliario, equipo y edificios escolares, y en el empleo de materiales locales.

II.D.11. Estrategias administrativas.

El componente administrativo habrá de ser sujeto a un proceso de simplificación y adecuación a los requerimientos y particularidades del medio y los procedimientos reformulados con base en esquemas conceptuales, referenciales y operativos propios que conlleven a la participación comunitaria, procurando su relación con el personal docente, la articulación de los diversos servicios educativos existentes en el área, la supervisión escolar tendiente a replantear las funciones que actualmente se ejercen y la discriminación de procedimientos comunes y diferenciados en función del tipo de escuela de que se trate: unitaria, incompleta o completa.

II.D.12. Indicadores cualitativos de la efectividad.

Deberá contarse con una serie de ellos para determinar los logros educativos y la toma de decisiones en materia de acreditación y certificación y considerar criterios de calidad del aprovechamiento escolar, mismos que analizados conjuntamente con la comunidad, apoyarán al maestro para formular las estrategias de medición de lo logrado, con base en la determinación previa de mínimos por grado escolar, diferenciados en función de las características socioculturales de las comunidades, para no provocar enfrentamientos con las formas tradicionales de apropiación de los conocimientos pero, sobre todo, en función del monolingüismo o de los diferentes grados de bilingüismo presentes en ella.

Los mismos serán determinados y sancionados en reuniones colectivas promovidas por el supervisor escolar, quien a su vez las dará a conocer a las jefaturas estatales correspondientes, acciones todas que será supervisadas por un Consejo Interinstitucional para la Educación en el Medio Rural e Indígena, cuya función será la de establecer políticas de articulación de programas y proyectos, objetivos, metas comunes y complementarias y las prioridades regionales, así como la de coordinar la evaluación del impacto social y afectivo del proceso

educativo y de las direcciones generales que tengan relación con la aplicación del modelo, conjuntamente con las autoridades educativas estatales.

II.D.13. Evaluación

Este componente cumple una función básica en relación con el aprovechamiento escolar, el impacto social y los avances y logros en/de la aplicación del modelo. En cuanto al aprovechamiento, esta está referida no sólo a la apropiación de determinada información, sino fundamentalmente a la significatividad que el material cognoscitivo adquirido representa en los procesos de explicación de la realidad, una actitud hacia la escuela, en particular, y al conocimiento en general. Su instrumentación requiere de que se cumplan tres condiciones: la capacitación del personal, la elaboración de instrumentos de evaluación y la participación activa de la comunidad.

En lo que toca al *impacto social*, se tratara de determinar los efectos que la institución escolar produce en el ámbito social que la rodea y, dado que los cambios que ocurran pueden tener orígenes distintos, que no corresponden estrictamente a impactos sociales producidos por la escuela, se propone establecer comunidades testigo para garantizar la objetividad de las conclusiones.

II.D.14. El proceso de evaluación

No puede sustraerse del funcionamiento etnocéntrico de la institución escolar, la orientación cultural, social y ambiental de los instrumentos empleados; la prevalencia del factor desigualdad por encima del de diversidad; los procesos de aculturación en los cuales la escuela participa; las estrategias pedagógicas centradas en la inculcación de valores mas que en la apropiación de los mismos, y los contenidos y códigos lingüísticos ajenos porque, hacerlo, significaría dar lugar a una interpretación errónea y falseada de la realidad.

II.D.15. La implantación.

El proceso de implantación del Modelo comprende etapas progresivas: una fase experimental, la ampliación de la muestra y la aplicación nacional del modelo. La primera habrá de llevar a determinar la validez de las proposiciones principales, tales como la estructura del currículo, las estrategias de incorporación de contenidos específicos, y su equilibrio con los contenidos nacionales, las metodologías a emplear por el docente en la captura y recuperación de contenidos y las formas concretas de asesoría y seguimiento de los resultados. La ampliación de la muestra, o segunda etapa, tiene como finalidad llegar a determinar las posibilidades de generalización de los distintos elementos de instrumentación del Modelo, para lo cual se eligen, aleatoriamente, comunidades representativas de contexto, cualitativamente distintas, en relación con los aspectos siguientes: grupo étnico, ambiente físico, disponibilidad de infraestructura escolar, aprovechamiento de los recursos naturales, relaciones interétnicas y características demográficas. Por último, la tercera etapa, la aplicación nacional depende de los resultados que se obtengan en las dos etapas mencionadas anteriormente.

ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL MODELO DE EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA.

Diagnóstico de la situación de los servicios existentes
Caracterización de los medios rural e indígena
Fundamento legal y político
Perfiles de entrada de los alumnos
Preescolar
Primaria
Secundaria
Perfiles de salida
Acciones a realizar
Áreas de incidencia del modelo
El currículo
Planes y programas
Documentos normativos
Hecho educativo
Contenidos
Materiales didácticos, recursos y auxiliares para la realización del hecho educativo
Superación profesional de docentes y directivos
Formación
Capacitación
Actualización
Organización y administración escolares
Relaciones escuela-comunidad
Normas y estrategias educativas
Aula
Escuela
Escuela-comunidad
Componentes del modelo
Sujeto-objeto
Educandos
Escuela
Evaluación
Aprovechamiento escolar

II.E. La propuesta curricular genérica.

Esta propuesta presenta un discurso humanístico, producto del trabajo y esfuerzo conjunto de personal adscrito a las Direcciones Generales de Educación Primaria, Educación Física y de Educación Indígena, que integra los conceptos de formación integral del individuo, justicia social y unidad nacional y que da reconocimiento y valoración a la pluralidad que define social, cultural, étnica, lingüística políticamente a la formación social mexicana, cuya operacionalización requiere de tres momentos: el diagnóstico y análisis de la experiencia histórico social de los grupos indígenas del país y las proposiciones teóricas y técnicas para la elaboración del currículo; la elaboración de los planes y los programas de primero a sexto grados del nivel de educación primaria, y la aplicación y evaluación, simultánea y progresiva de los mismos, y del proceso general de su desarrollo.

En ella se concibe al currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje propuestas para la escuela con el fin de lograr la formación armónica e integral de los educandos; se considera el programa de estudios como un conjunto de sugerencias pedagógicas y didácticas que se proponen al maestro y al alumno, cuya aplicación conlleva al análisis del contexto nacional, y se establece que para ello ha de recurrirse, en la aplicación de sus propuestas programáticas, a

la investigación participativa, el uso de la lengua y cultura en todo proceso educativo, así como al uso de materiales del medio como materiales didácticos, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, para enriquecimiento.

Se propone dar atención a los ámbitos urbano, rural e indígena, impulsar cambios substanciales (como lo son el descartar nociones unilaterales y hegemónicas), ubicar las tareas educativas a partir de la realidad nacional y promover la acción protagónica de los educandos en su propia formación, así como el enriquecimiento de los programas de estudio y la captación e incorporación de contenidos, a partir de la realidad propia; al tiempo que privilegia los problemas nacionales, el desarrollo del niño y los avances de la ciencia, el arte y la tecnología como fuentes curriculares para conformar las áreas de conocimiento; sustenta una teoría curricular dinámica y participativa, la incorporación de contenidos educativos universales, nacionales y étnicos; propone como objetivo general la afirmación del carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüe de la sociedad mexicana, y se orienta a la formación de un individuo afectivo, analítico, reflexivo, crítico, participativo y creativo.

Fundamentación. En este apartado se comprenden argumentaciones sobre los aspectos siguientes: filosófico-jurídico-político; psicológico y pedagógico y lingüístico-socio-cultural; fuentes curriculares; líneas curriculares; programas por niveles y grados; estructura de las unidades y evaluación del aprendizaje.

Argumentación filosófico-jurídico-política. Destaca los tres propósitos fundamentales del ideario político de la educación nacional, implícitos en el Artículo 3o. Constitucional, la Ley Federal de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), en el contexto de la Política de Descentralización Educativa, que son: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y mejorar la participación de los servicios educativos.

Argumentación psico-pedagógica. Comprende un breve análisis de las aportaciones de las ciencias, las experiencias educativas de las etnias en el ámbito latinoamericano y los resultados de las experiencias educativas en el medio rural y la cultura étnica en México; concibe a la educación como un sistema que conforma una estructura en la cual cada elemento que la integra es interdependiente de los otros. Al currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje propuesto para la escuela con el fin de lograr la formación armónica e integral de los educandos, a partir de las interrelaciones de los alumnos y maestros y, de éstas últimas, con el entorno sociocultural y natural que los circunda, y al programa como un elemento central del que se derivan los procesos educativos escolarizados, a la vez que como un conjunto de sugerencias pedagógicas y didácticas que se proponen al profesor y al alumno, cuya aplicación conlleva al análisis del contexto nacional.

Concibe al sujeto como un ser en desarrollo producto de la interacción de su potencial genético con su medio ambiente físico y social, mismo del que la escuela forma parte y en el que cumple una función importante y, el desarrollo como el proceso de transformación experimentado por el ser humano desde su gestación hasta su muerte, es decir, como un proceso gradual de organización y reorientación de estructuras psicológicas, cada vez más complejas y diferenciadas que exige el planteamiento de objetivos, contenidos y situaciones

didácticas, así como de actividades de evaluación en correspondencia al nivel del desarrollo de su pensamiento, capacidad e intereses.

Los aspectos psicológicos que forman parte de este discurso son el reconocimiento del hecho de que el niño que ingresa a la escuela trae consigo experiencias de aprendizaje producto de su interacción con el medio natural y sociocultural, que determinan la manera con la que el niño construye su conocimiento, las características de su desarrollo biopsicológico y sus necesidades, intereses y capacidades. En este se reconoce, a la vez, el papel activo del niño en la construcción gradual del conocimiento y la necesidad de criterios metodológicos específicos orientados a crear situaciones didácticas que le permitan la reflexión, el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización conceptual, en torno a un objeto de estudio. Asimismo, otorga un significado y valor específico al aprendizaje, ya que en oposición a las ideas comunes del aprendizaje (repetitivo o memorístico), propone vincular el objeto de estudio a las experiencias del niño y a la lógica relacionada con dicha construcción del conocimiento.

Argumentación lingüística-socio-cultural. La lengua, categoría humana por excelencia preexiste al sujeto, quien a partir de su nacimiento inicia el proceso que le conducirá a apropiársela hasta convertirse en un hablante de ella. Cabe señalar que la propuesta concede un lugar de importancia a este aspecto, tanto porque la población a la que está dirigida es una población lingüísticamente plural como por su valor como área de conocimiento y lengua de instrucción en su educación. Es, esta, además, el elemento que evidencia el carácter social del individuo y que liga la materialidad sonora con la representación. Sin embargo, no es tan sólo vehículo de comunicación entre los individuos, lo es también soporte sobre el cual ellos pueden generar y organizar el conocimiento, y forma particular de hablar, pensar y significar al mundo que los rodea.

En la propuesta la atención a las lenguas que se hablan en el país tiene un lugar de gran importancia; por un lado, debido a que reconoce que el ser humano, para constituirse como tal, tiene que adquirir e incorporar un conjunto de significaciones del mundo físico y social que le rodea, ligadas a una malla de personajes, relaciones entre personajes, leyes, imágenes de los objetos y expresiones habladas, que significan a esos objetos. Y, por otro lado, por cuanto el sector de población que pretende atender está integrado por hablantes de lenguas indígenas diversas y tiene que acceder, través de un proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, además, a la lectura y escritura del idioma español.

Por lo mismo, desde una perspectiva teórico-metodológica, este componente de la propuesta metodológica, recibe atención en dos aspectos fundamentales: la lengua como vehículo de instrucción y la lengua como objeto de conocimiento, como área de estudio. En este último caso, como contenido programático. Por lo demás, la propuesta tiende a lograr el bilingüismo coordinado, el conocimiento de la lengua materna del educando y del español, en los aspectos antes mencionados, de manera simultánea a la formación educativa integral, al margen de conflictos de origen lingüístico psico-sociocultural.

Para esta el lenguaje es el instrumento de comunicación y la forma particular de codificación del mundo natural y social, mientras que la lengua constituye la base de la capacidad reflexiva del alumno en la adquisición del conocimiento y el aprendizaje, e implica, siempre, la presencia de aspectos afectivos del sujeto, además de los que corresponden a los ámbitos

cognoscitivo y psicomotor, dándose a entender por ello que la formación integral del sujeto debe tender al desarrollo de todos los aspectos del niño: pensamiento, capacidad comunicativa, actitudes, afectos, juego y creatividad, comprensión de los problemas y pertenencia a una comunidad.

Objetivos generales de la educación primaria. La propuesta genérica se propone lograr los objetivos primordiales siguientes:

- 1) Desarrollo de la identidad nacional
- 2) Preservación de la salud y del medio ambiente
- 3) Desarrollo de la capacidad comunicativa
- 4) Integración de valores
- 5) Desarrollo de las actitudes
- 6) Desarrollo del pensamiento y,
- 7) La aplicación de conocimientos.

Organización e instrumentación curricular. Quedan comprendidas dentro de este rubro las fuentes curriculares, las líneas curriculares, los contenidos, las situaciones didácticas, las sugerencias metodológicas y las sugerencias de evaluación

Fuentes curriculares. La realidad, fuente única para el desarrollo curricular cobra tres expresiones fundamentales: el individuo, los problemas que enfrenta y los medios y conocimientos que elabora y utiliza para superarlos. En esta propuesta, dichos elementos se denominan: características del educando, problemas nacionales y avances de la ciencia, la tecnología y el arte. Las primeras, delimitan el campo de conocimiento sobre el desarrollo del sujeto y abarcan los problemas y medios de que hace uso para intervenir en la realidad (su individualidad, gradualidad e integridad); los segundos, resultado de la dinámica de la realidad, delimitan ciertos contenidos y objetivos a los que la educación ha de prestar atención y que habrán de ubicar al sujeto en su realidad; los terceros, delimitan los avances que el hombre ha desarrollado para enfrentar su realidad y por solución a sus problemas. Por lo mismo, la estructuración curricular o forma de organizar las experiencias de aprendizaje, propicia en el educando la construcción de sus conocimientos, la adquisición de hábitos, habilidades, actitudes y valores, al tiempo que le facilita la comprensión del mundo y de la vida para actuar conscientemente y transformarse a sí mismo, y su sociedad.

Líneas curriculares ⁽⁷⁾ Dan dirección y sentido de continuidad al currículo, son un recurso práctico, no se realizan en un periodo determinado de tiempo ni se atienden en una actividad en particular, sino que son permanentes, dinámicas, y están en constante interacción. Corresponden a las experiencias de aprendizaje que concretan los (17) problemas nacionales, tienen función formativa, son permanentes y dinámicas, dan dirección, sentido de continuidad, congruencia y coherencia a los niveles de educación preescolar y primaria, y

⁽⁷⁾ Para determinar estas líneas se analizaron las fuentes siguientes: Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, documentos normativos de la Subsecretaría de Educación Elemental y de sus direcciones, la evaluación de campo de los Programas vigentes en ese entonces y bibliografía diversa. A la vez se obtuvieron puntos de vista de diferentes especialistas sobre el particular.

toman en cuenta las características del desarrollo infantil y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Son ocho en total:

- 1) Ejercicio de la vida democrática;
- 2) Colaboración en la vida económica del país;
- 3) Promoción y disfrute de la recreación;
- 4) Preservación y mejoramiento de la salud;
- 5) Conservación del equilibrio ecológico;
- 6) Promoción, rescate, aprovechamiento y enriquecimiento de la cultura, ciencia, arte y tecnología,
- 7) Preservación, rescate, aprovechamiento, enriquecimiento e intercambio de valores, tradiciones y costumbres, y
- 8) Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural del país.

Cada una de ellas da expresión a dos o más problemas nacionales, y junto con las fuentes curriculares integran la plataforma básica para la elaboración, aplicación y reestructuración de la propuesta programática. Lo anterior equivale a decir que para determinar las acciones educativas se han de vincular las líneas curriculares con los problemas nacionales (primera fuente curricular), las fuentes curriculares con los contenidos de las siete áreas de aprendizaje (tercera fuente curricular), con el objetivo de identificar los contenidos generales para la educación primaria. Estos últimos, a su vez, son desglosados y dosificados por grados y por unidades bajo la dirección de las líneas curriculares y el nivel de desarrollo del niño (segunda fuente curricular), y la fundamentación establecida para tal fin. Y, si bien es cierto que en todo contexto social (urbano, rural e indígena), se presentan algunos de los problemas nacionales, también lo es que sólo algunos son compartidos con otros contextos sociales, también es cierto que algunos de ellos no lo son. Sin embargo, - para esta propuesta -, unos y otros son expresiones de la realidad que vive el país o sea, expresiones específicas de los problemas nacionales.

Programas por niveles y grados. Los programas, de acuerdo a los documentos normativos (Ley Federal de Educación y Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, entre otros), han de estar organizados de forma integrada para el nivel de educación preescolar y los dos primeros grados de educación elemental, y una organización por áreas para los grados de 3o. a 6° de esta última. Esto es así, porque, en congruencia con la fundamentación teórica, la propuesta sostiene que el pensamiento del niño sufre una evolución por etapas y que el niño de 5, 6 y 7 años ha de adquirir un conocimiento integral de su realidad, una vez que su percepción de la realidad es global. Por lo mismo, y consecuentemente, los programas han de ser elaborados en función de su desarrollo. Mas, pasada esta etapa, los programas han de ser organizados por áreas, orientados a lograr el desarrollo armónico de la personalidad y el ejercicio pleno de las capacidades humanas señaladas en el Artículo 3ero, Constitucional, en función de las características, necesidades e intereses del educando, así como de las demandas y expectativas sociales de la comunidad particular, tomando siempre en cuenta que el niño de esta edad es capaz de realizar procesos de pensamiento más complejos.

En este sentido, las *áreas de conocimiento* que los programas comprenden, constituyen las creaciones culturales propias y ajenas, el legado sociohistórico de conocimientos, mismos que los educandos, traducidos en disciplinas o aspectos del conocimiento, hacen suyos y que en la presente propuesta se encuentran vinculados a partir de las líneas curriculares.

Estructura de la unidad de cada tipo de programas. Cada programa consta de ocho unidades, y ya sea que se trate del programa integrado o de los programas por áreas, cada ellas contienen los elementos siguientes:

- Finalidad
- Objetivos
- Contenidos
- Situaciones didácticas
- Sugerencias metodológicas
- Sugerencias de evaluación

Los programas integrados presentan además dos elementos adicionales: el núcleo integrador, un enunciado que expresa un hecho de la realidad del niño, cuya función es la de articular los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, con el propósito de presentárselos como un todo unificado y coherente. El otro, un cuadro de correlación, que figura como cuarto elemento de la estructura de la unidad.

La finalidad. Es un elemento de la unidad que enmarca y da sentido a las experiencias formativas planteadas en ella, facilitando su comprensión y organización.

Los objetivos. Son enunciados que precisan la intención formativa de la unidad y que retoman de manera secuencial los logros a alcanzar, expresados en los objetivos de la unidad, así como lo contenido en la finalidad.

Los contenidos. Son planteamientos que expresan los problemas a enfrentar, es decir, conocimientos a partir de los cuales se derivan las actividades de la unidad, los hábitos, las habilidades, actitudes y valores que se pretende fomentar, y cuya explicitación responde a los principios de organización de las áreas de conocimiento, su interrelación, dosificación y continuidad dentro de los programas.

Situaciones didácticas. Son un elemento metodológico de suma importancia y que tiene como función la de servir de subnúcleo integrador para los programas integrados o ser marcos de referencia para los programas por áreas, y estimular la correlación de un mayor número de áreas posible. Son, a la vez, adaptables, flexibles y sustituibles. En este último caso, deja al maestro la libertad de elaborar aquéllas que respondan más a la circunstancia, medio educativo y nivel de desarrollo del niño. Son, por último, textos sobre representaciones de hechos o acontecimientos de la vida cotidiana del niño y contienen actividades propuestas al docente para alcanzar los propósitos de la unidad.

Las sugerencias metodológicas. Son indicaciones que se le proporcionan al maestro para que realice las situaciones didácticas y, como tales, pueden ser enriquecidas, modificadas o cambiadas.

Las sugerencias de evaluación. Comprenden los criterios, indicadores y procedimientos para evaluar el aprendizaje, concebido en interacción con el desarrollo del niño.

Argumentación de la evaluación del aprendizaje. Este apartado contextúa teórica y jurídicamente a la evaluación del aprendizaje y se apoya en tres campos: a) el jurídico; b) los propósitos, objetivos y contenidos académicos de la propuesta, y c) la triple fundamentación del modelo pedagógico, para lo cual se parte de dos premisas fundamentales, a saber: Que lo

que se evalúa es el proceso de desarrollo de los educandos con relación a su aprendizaje escolar y que este se puede detectar mediante indicadores, cuya función es proporcionar información en detalle de dicho proceso. Por lo demás, el proceso de evaluación es caracterizado como grupal e individual, permanente, retroalimentador y específico, cuyos objetivos son los siguientes:

- Verificar el cumplimiento de los propósitos de la educación primaria.
- Superar la educación memorística e informacionista.
- Contribuir a que el educando relacione su aprendizaje escolar con la vida y el maestro reoriente su trabajo docente.
- Establecer un mayor respeto por el alumno
- Resignificar el papel del maestro como educando-educador.
- Especificar el papel del alumno para que contribuya a su propio aprendizaje.
- Posibilitar al maestro, y al alumno, la búsqueda del porqué de lo que aprenden.
- Mejorar y desarrollar metodologías e instrumentos para superar la práctica de la evaluación tradicional.

Esta propuesta de evaluación, a diferencia de las propuestas anteriormente descritas es, por ultimo, considerado como un elemento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ASPECTOS RELEVADOS EN LA PROPUESTA CURRICULAR GENERICA.

Fundamentación

Argumentación filosófico-jurídico-político-psicológica
Argumentación pedagógico-lingüístico-sociocultural

Objetivos generales de la educación primaria

Organización e instrumentación

Fuentes curriculares
Líneas curriculares

Programas por niveles y grados

Estructura de las unidades
Objetivos
Contenidos
Situaciones didácticas
Sugerencias metodológicas
Sugerencias de evaluación

Argumentación de la evaluación del aprendizaje.

II.F. Los Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

Son un recurso didáctico que concretan el proceso de instrumentación de la Educación Indígena, elaborados de conformidad con *los principios y criterios establecidos en el documento normativo de la SEP sobre la complementación y adecuación de los programas de educación primaria, vigentes en la década de los años 80, en todos el país, cuya finalidad consiste en dar satisfacción a los requerimientos educativos específicos de las comunidades indígenas, así como a los propósitos de la EIBB.

Su perspectiva didáctica apela a la acción crítica y creativa del personal docente indígena bilingüe para *propiciar experiencias de aprendizaje significativas, basadas en la investigación de la cultura propia, el ejercicio y estudio de la lengua materna y del español como segunda lengua, y la inserción de la actividad del grupo escolar en los procesos sociales y productivos de la comunidad.* Enfatizan el uso de los idiomas nativos en el proceso educativo escolarizado, tanto como medio de comunicación y como área de aprendizaje; es decir, se trata de concretar el planteamiento de que el uso y estudio de las lenguas indígenas en la escuela, además de favorecer su desarrollo, habrán de asignarle a los contenidos de la educación un mayor significado y pertinencia. Resignifican, para su transmisión, conservación y recreación, las múltiples manifestaciones de las culturas indígenas, como contenidos programáticos, en concordancia con los objetivos de la educación primaria en general. Constituyen documentos auxiliares para el maestro, cuya estructura y contenido abordan una serie de recomendaciones y ejemplos con un lenguaje sencillo, mismos que a partir de los objetivos específicos, las actividades de los programas nacionales del nivel de primaria y el entorno físico y social en que se desarrolla la acción educativa, propician el estudio de las formas y expresiones propias de la vida de los grupos étnicos. Son, en síntesis, recursos didácticos para impulsar los aspectos bilingüe y bicultural, el aprendizaje dosificado y secuenciado de dos lenguas y la identificación, interpretación y tratamiento pedagógico de las expresiones culturales de los grupos étnicos, junto con los contenidos de la cultura nacional y universal que se centran en el proceso de conocimiento.

ASPECTOS RELEVADOS EN LOS MANUALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGUE Y BICULTURAL.

Propósitos del Manual

Recomendaciones generales para la incorporación de contenidos étnicos a los programas de educación primaria.

Consideraciones

Recomendaciones particulares

- El niño que ingresa a la escuela
- El manejo de los programas vigentes
- El uso y manejo de la lengua materna
- Los recursos didácticos
- Las prácticas sociales y productivas
- El registro de las experiencias docentes

La lecto escritura

Objetivos

- Valorar la cultura y el idioma propios
- Desarrollar la capacidad de reflexión a través de la expresión oral.
- Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir,
- Desarrollo de la capacidad creativa

Metodología

Auxiliares didácticos

Libros de lecto escritura (31 lenguas)

- Libros del sistema educativo nacional para el desarrollo de las unidades
- Sugerencias para el desarrollo de las unidades

La estructura de los manuales anterior es conservada para todos los de Educación Primaria, hasta el registro de la experiencia docente. Y, solo en el caso de la estructura del Manual del Tercer Grado se incluye, a diferencia de los otros manuales de los otros grados, un cuarto apartado que se refiere a un programa genérico de desarrollo de la lengua indígena estructurado por unidad, módulos, objetivos y actividades. Mas, también, a diferencia de los manuales de los dos primeros grados de Educación Primaria Indígena, los Manuales de 3ero. a 6o. Grados comprenden el área de la enseñanza de la lengua, que comprende la lengua indígena y el español. Y, con relación a la lengua indígena se presenta un programa con objetivos generales de grado, objetivos de unidad y actividades en sus cuatro aspectos:

- Desarrollo de la expresión oral y escrita
- Desarrollo de la lectura y la escritura
- Reflexión sobre la lengua y
- Iniciación a la literatura

CAPITULO III

EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACION INDIGENA.

I. El Proyecto y Proceso de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria Indígena.

Como se establece en el Plan de Estudios de la Educación Indígena, fue este un proyecto prioritario y una consigna de la más alta prioridad política y social, toda vez que constituiría el medio que habría de apoyar y hacer realidad el etnodesarrollo de los grupos indígenas de nuestro país (Plan de Estudios, 1986:6). Por lo mismo, el proceso de desarrollo curricular correspondiente estuvo orientado hacia la elaboración de una propuesta programática para la educación indígena, *que incorporase contenidos de las culturas indígena, no indígena mexicana y de la cultura universal y, a la vez, las aportaciones de las ciencias, las experiencias educativas en el ámbito latinoamericano y los resultados de las experiencias educativas en el medio indígena en México.*

En este proceso destacan, durante la década de los años 80, las experiencias que sobre el campo del curriculum le fueron transmitidas al personal de la DGEI por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE), en 1983, la asesoría que le fue brindada a dicho personal por el Centro de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (CESU), entre 1985 y 1987 y las acciones conjuntas que se llevaron a cabo con las Direcciones de la Subsecretaría de Educación Elemental.

I.A. El Marco Jurídico Político Educativo.

El proyecto y el proceso mencionados, se desarrollaron sobre las bases jurídicas del Artículo 3o. Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), las disposiciones generales de la Ley Federal de Educación, los instrumentos jurídicos y administrativos de la Descentralización Educativas y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), que establecen las disposiciones constitucionales, y las del gobierno en turno, para impulsar una opción educativa y curricular, a partir de la cultura y el entorno característico de cada etnia, e incrementar la eficiencia terminal, disminuir la deserción y la reprobación, mediante la elaboración de planes y programas de estudio, libros de texto, materiales didácticos adecuados, y la participación activa de las comunidades en los procesos educativos. ⁽¹⁾

Mas particularmente, las acciones orientadas a lograr el desarrollo curricular en Educación Indígena, estuvieron reguladas, en un primer momento, por las disposiciones del Artículo 5o. de la Ley Federal de Educación (fracciones I, III, IV, VII, XII, XIV y XV), y las del Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (fracciones

⁽¹⁾ Es necesario, en este momento, hacer notar que en este caso, como en todo proceso de desarrollo curricular, proceso de elaboración, implantación y evaluación de planes de estudio, programas y métodos de enseñanza-aprendizaje o, en su defecto, en el de la modificación o reforma de planes y programas de estudios existentes, influyen variables de tipo político, social y económico y que inducen o interfieren su avance y el logro de los objetivos. que las instituciones se propusieron con aquel, de las cuales solo intento aquí señalar unas y describir otras.

I, II, IV, VI y VIII), y, en un segundo momento, en lo que corresponde a las acciones técnico pedagógicas y técnico administrativas, por lo establecido en el Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) de 1979, la Comisión de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza (CPEPME) de 1982, y la Comisión de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Elemental (SSEE) de 1985.

Lo estuvieron, también, por lo dispuesto en la normatividad del Consejo Nacional Técnico de la Educación, creado por decreto presidencial dentro de la SEP, como un órgano de consulta de las entidades federativas para promover - cuando éstas así lo solicitaran -, la participación de los maestros y de los sectores de la comunidad interesado en la proposición de planes y programas de estudio y políticas educativas, de conformidad con el reglamento correspondiente (Reglamento del CNTE, abril 1979).

Asimismo, lo estuvieron, por las normas de la Comisión, una vez que esta tenía por funciones: opinar, recomendar, proponer y determinar sobre los planes de estudio y métodos de enseñanza-aprendizaje que las diversas dependencias de la SEP, involucradas en la materia, sometieran a su consideración; dictaminar, previo estudio y análisis los proyectos de creación, modificación o reforma de planes y programas de estudio que las diversas instituciones educativas establecidas le turnaran, y opinar sobre la estructura de los planes de estudio y programas que se proyectaran implantar en las instituciones educativas de nueva creación. (Reglamento interno de la Comisión de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza, Julio 1986).

Y, en el caso de la Comisión de Investigación lo estuvieron, por cuanto esta estuvo encargada de velar por el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevaran a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teoría, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos, dentro de los servicios que proporciona la Subsecretaría de Educación Elemental. (Lineamientos Generales para la Investigación Educativa, Subsecretaría de Educación Elemental de 1983 y Reglamento Interno de la Comisión de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Elemental de 1985).

Dicho proyecto, además, encontró respaldo legal en los contenidos de la Propuesta de lineamientos intitulada "*La complementación y adecuación de los programas nacionales de educación básica y normas para la elaboración de textos producidos por los Estados*", suscrita por la Dirección General de Evaluación Educativa y la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública en diciembre de 1986. Y, en lo que se refiere a las acciones tendientes a determinar la evaluación y acreditación del aprendizaje de esta propuesta, encontraron sus cauces en los Artículos 1o, y 11o, del Acuerdo 17, de julio de 1978, el cual derogaba el Acuerdo 3810, (marzo de 1976), y el 9909 de la Dirección General de Enseñanza Normal (25 de junio de 1965).

Sobre estas bases, la DGEI desarrolló acciones que culminaron, en convenio con otras direcciones de la Subsecretaría de Educación Elemental y de otras dependencias, entre 1982 y 1985, en la producción de diversos tipos de **metadiscursos**, como lo son los de índole político o normativo, las propuestas programáticas, y los documentos de apoyo y didácticos. Y, entre los ciclos escolares de 1985-86 y 1986-1987, en la elaboración e implantación inicial y

ampliada, y el seguimiento y evaluación de una propuesta educativa, la *Propuesta genérica* en escuelas de diferentes zonas escolares de cuatro grupos étnicos (Mixes de Oaxaca, Nahuas de Puebla, Tlapanecos de Guerrero y Totonacos de Veracruz), conjuntamente con los *Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*, y su implantación formal en el medio indígena del país, entre 1987 y 1988. ⁽²⁾

Los grupos étnicos mencionados fueron considerados como representativos de la población indígena, constituida en la década de los años 80 por cerca de 10 millones de personas, aproximadamente el 10% de la población total del país, por: 1) hablar una lengua diferente del español y 2) ser integrantes de grupos descendientes de una población nativa que a través de su evolución histórica ha sido objeto, por cerca de medio milenio de explotación económica, discriminación social y marginación política, por parte de otros sectores de la sociedad mayor.

Así, en respuesta al lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte y a las demandas de los grupos indígenas se determinaron, en 1983, tres tareas prioritarias con implicaciones sociopolíticas: 1) la elaboración de planes y programas, 2) la capacitación del personal docente indígena, y 3) la elaboración de materiales didácticos. Dichas tareas, cabe decirlo, encontraron pronta resistencia de parte de diferentes sectores sociales, dependencias de gobierno y subsecretarías, direcciones, departamentos y comisiones técnicas del subsistema de educación elemental argumentando, esta última, que la propuesta programática para la educación de los pueblos indígenas carecía de fundamentación teórica y viabilidad.

En respuesta a ello, la DGEI se dio a la tarea de producir aquella, culminado sus esfuerzos con la producción de los documentos intitulados *Modelo Pedagógico Ideal, Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados* (1984) y, posteriormente, en *El proyecto de investigación para la captación de contenidos étnicos*.

De estos documentos, el Modelo Pedagógico fue desechado después de un serio análisis por los mismos cuadros técnicos y administrativos de la DGEI, por no responder a la expectativa de la educación indígena y sustituido, posteriormente, por el de *Bases Generales de la Educación Indígena*, elaborado por personal externo a la dependencia y ajeno a los avances del desarrollo técnico pedagógico de la propuesta que, por lo mismo, provocó un primer y serio desfase de las instancias, y la labor desarrollada por el personal técnico de la Dirección. Y, mientras al exterior se argumentaba la posición de la DGEI, sobre la necesidad de contar con propuestas curriculares específicas para la Educación Preescolar y para Primaria Indígena, pese a la sustentación teórica contenida en el documento de Bases Generales, este proceso siguió atrayendo críticas de parte de algunas dependencias del subsistema; por ejemplo, la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos, en virtud de sus facultades, dictaminó y determinó que ninguna dirección, incluida la DGEI, podía atribuirse el derecho de elaborar planes y programas distintos a los Libros de texto nacionales, y gratuitos, dictamen que significó, como era de esperarse, un cierre de pase para la producción de una

⁽²⁾ La selección de estos grupos como muestra se justifica por el hecho de que comparten una vida en común frente a la sociedad mayor.

propuesta específica para la educación indígena, debido, mas que nada, al desconocimiento e incomprensión, de parte de aquella, en lo que toca a la especificidad de la realidad social de los indígenas, que va más allá, es preciso decirlo, del simple aspecto lingüístico.

Sin embargo, a raíz de la difusión del texto *Lineamientos para la investigación educativa* publicado por la Subsecretaría de Educación Elemental, se afirmaron algunas de las posturas de la DGEI, ya que dicho documento contenía respaldos jurídicos y legales suficientes para generar documentos de diagnóstico específicos. Así, sobre esta base, se produjeron e hicieron circular algunos documentos normativos de la Educación Indígena, mismos que hicieron nuevamente surgir la controversia sobre la legalidad y viabilidad de este subsistema y modalidad educativos, a pesar de que su naturaleza y finalidad eran distintas a lo anteriormente presentado. Mas adelante, en enero de 1985, se produjo el documento intitulado *Sistema de Educación Indígena* que pretendía articular la posición teórico-política de los asesores de la Subsecretaría de Educación Elemental con los de la Dirección General de Educación Indígena, editándose como resultado de lo anterior, en abril de ese mismo año, el documento intitulado *Caracterización de la Educación Bilingüe Básica*.

Posteriormente, la DGEI, celebró algunos seminarios, talleres, mesas redondas y reuniones tendientes a fortalecer los cuadros encargados de llevar a cabo el proceso de desarrollo curricular específico, y su evaluación. Y, gracias nuevamente a la colaboración del ICASE, surgieron la primera versión del *Plan de Estudios de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*, documento que integró, junto con otros, un paquete de textos y materiales que incluía, además de los programas del preescolar y del primer y segundo grados de educación primaria, cuadernos guía para los mismos. Con ello, se pensó, se abría la posibilidad de llegar a cumplir con las tareas prioritarias establecidas en 1983.

La salida del *Plan de Estudios*, el 11 de julio de 1985 no fue bien recibida y, nuevamente, la Subsecretaría de Educación Elemental indicó a la DGEI, encargada de prestar el servicio en el medio indígena, que habría de someter sus acciones a las conducentes a lograr la producción de un plan único para la Educación Primaria, rechazando de facto la(s) propuesta(s) presentada(s) por la dependencia para el desarrollo curricular específico. Ante esta situación, a partir de las experiencias tenidas, con la intención de responder a tal exigencia y "alineamiento" y proseguir en la intención de darle concreción al proyecto, los técnicos de la DEGI fueron integrados a un equipo interdisciplinario, del que también formaron parte personal de la Dirección de Primarias, que tuvo como cometido desarrollar un proyecto conjunto. Mas, dado que los integrantes de este tenían orientaciones pedagógicas y expectativas políticas diferentes, y dado que entendían su labor de manera distinta, protagonizaron desacuerdos y descontentos de tal magnitud que llevaron, por algún tiempo, a la suspensión del proyecto a todos los niveles: central, regional y local.

En los meses siguientes, se continuó animando el proyecto de la DGEI, al tiempo que sus autoridades negociaban la producción de ciertos documentos con otras instancias y dependencias, como lo fueron los *Cuadernos guía*, con el C.I.I.S. Esta acción, como era de esperarse, complicó la situación y dio lugar a un segundo desfase del proyecto de desarrollo curricular específico Y, si bien se aparentó que, al mismo tiempo, se estaba logrando la elaboración de una Propuesta Específica, de facto, y por decisión política, esta ya no tenía viabilidad alguna de llegar a aplicarse.

Nuevamente, la Subsecretaría incidió sobre el proyecto argumentando, ahora, que no se podía apoyar un proceso de desarrollo curricular que separara los ámbitos rural e indígena. En consecuencia, encargó a la DGEI la coordinación de una comisión que tenía como encomienda producir el *Modelo de Educación Rural e Indígena*, mismo que habría de subsumir al proyecto específico de desarrollo curricular indígena. Finalmente, prevaleció la perspectiva de la *Propuesta Genérica para la Educación Básica* (entiéndase única aprobada), misma que fue implantada y aplicada, experimentalmente, tanto en contextos urbanos, como rurales e indígenas, en dos etapas, de cuyo seguimiento y evaluación en el medio indígena se ocupa el presente trabajo.

Como he dejado ya ver, en la realización de las acciones prioritarias que la DGEI llevó a cabo durante la década de los años 80, de las cuales formó parte el Proyecto de Desarrollo Curricular para la Educación Indígena influyeron, por un lado, las aportaciones de especialistas en currículo de diferentes instituciones extranjeras y nacionales, la labor desarrollada por técnicos de la mencionada institución y direcciones, el dictamen del mismo por parte de las instancias administrativas y técnico pedagógicas dictaminadoras de la SEP y la descalificación política de parte de Subsecretaría de Educación Elemental; igualmente, he dejado asentado, por otro lado, la indefinición de las autoridades de la DGEI, y el no haber sopesado la viabilidad política y técnica del proyecto, la limitación de recursos y/o dispendio de los asignados; y, finalmente, debo agregar que en el desarrollo técnico del proyecto, influyó la falta de personal profesional, las limitaciones teóricas del contratado por la dependencia, así como su falta de experiencia en este tipo de proyecto educativo, el desconocimiento del medio y educación indígena, el retiro de comisionados, las destituciones de coordinadores, los recortes de personal y el desfase entre los tiempos políticos y administrativos, y los de la experiencia concreta: la política institucional y el proceso de desarrollo curricular específico.

I.B. Organización y Operación

Organización. Para la operación de los subprocesos de desarrollo curricular, (elaboración, implantación, aplicación, seguimiento, evaluación y reprogramación) de la propuesta curricular genérica, fue necesario organizar el personal adscrito a las subdirecciones, departamentos y oficinas e instancias internas de la institución, así como definir las funciones y los tipos de relaciones que habrían de mediarlo durante el proceso, apoyándose en la estructura operativa de la institución y abarcando las dos etapas, inicial y ampliada de la implantación de la propuesta.

Las propuestas curriculares de Educación Indígena (EI) fueron, subsecuentemente, elaboradas por equipos integrados con personal de diferentes direcciones de la Subsecretaría de Educación Elemental, y otras dependencias de la SEP, en dos etapas, a cuatro distintos niveles: el nivel comunitario, el nivel regional, nivel interregional y general, como se muestra a continuación.

Departamento de Educación Indígena Estatal
Personal Administrativo y Técnico Adscrito
Proyecto de Desarrollo Curricular de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural
Nivel Directivo General
Director General de Educación Indígena, Técnicos de Oficinas Centrales, Subdirector de Desarrollo Curricular y
Técnicos del Departamento de Contenidos y Métodos
Nivel Interregional
Delegado de la U.S.E.D., Jefe de la Zona de Supervisión, Técnicos de Oficinas Centrales
Nivel Regional
Supervisores de Zona, Coordinadores del Proyecto, Asesores de campo
Nivel Comunitario
Directores de Escuela, Maestros de Educación Primaria Indígena, Padres de Familia y
Alumnos de 1o. a 6o. años

Operación y funciones. Las funciones del personal adscrito a los equipos de trabajo regional, escolar y comunitario, no definidas desde un principio, fueron siendo precisadas a medida que se desarrollaba la elaboración, aplicación y seguimiento de la propuesta, quedando estas, al final de la fase de implantación inicial, de la manera siguiente:

Personal Docente. El personal docente indígena bilingüe, el maestro de grado, es responsable de aplicar, llevar a la práctica, la propuesta curricular de 1o. a 6º grados. Es el de quien depende el establecimiento del vínculo entre los contenidos de los programas y la solución a la problemática, necesidades y expectativas educativas de las comunidades y grupos étnicos, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que requiere de su capacitación. En el proceso de desarrollo de la propuesta genérica, este personal ha de dar cumplimiento a las funciones técnico-pedagógicas siguientes: Aplicar los programas apoyado en la lengua del educando indígena y el español como segunda lengua; registrar las modificaciones a los programas; participar en el proceso de captación, elaboración y validación de contenidos étnicos; observar, analizar, criticar e intercambiar la experiencia de la aplicación de los programas; asistir y participar en las reuniones de asesoría y de información; participar en el proceso de seguimiento técnico-administrativo, técnico pedagógico y del impacto social de la propuesta, y en las actividades de evaluación.

Asesores de Campo. El nivel esta representado por personal técnico asignado a las Jefaturas de Zonas de Supervisión de las diferentes regiones donde se implantó la propuesta programática. La importancia de su participación radica en dar la asesoría y apoyo técnico-pedagógico requerido por los maestros aplicadores durante el proceso, tanto en lo que se refiere a la aplicación de los programas como en lo que respecta a los subprocesos colaterales de investigación de contenidos étnicos y desarrollo lingüístico. Corresponden también a este personal, como funciones, el asesorar y apoyar técnicamente a la aplicación de las propuestas, realizar acciones de seguimiento de la aplicación de las mismas, elaborar informes relativos a las acciones emprendidas, participar en reuniones de información sobre los aspectos sociales, técnicos y administrativos de la aplicación y promover la participación de las comunidades en todos los aspectos del proceso de implantación y aplicación (inicial y ampliada).

Coordinadores de Proyecto. Supervisar el cumplimiento de las funciones asignadas al personal docente y los asesores de campo, informar periódicamente a la Jefatura de Zonas de Supervisión y a los Departamentos de Servicio Regionales dentro de cada Estado, así como a los asesores de oficinas centrales sobre el desarrollo del proceso, proponer alternativas

de solución a los problemas presentados, participar en las reuniones de promoción, difusión, seguimiento y evaluación de las etapas.

Directores de Escuela. Promover la aplicación del programa, la investigación de contenidos étnicos y la participación de la comunidad, participar en las reuniones de información y análisis, elaborar informes sobre el proceso y canalizarlos periódicamente a la Jefatura de Zona de Supervisión y coordinar el seguimiento técnico-pedagógico de los diferentes ciclos y grados.

Supervisores. Constatar la continuidad y permanencia de la aplicación de los programas, la investigación participativa, la realización de reuniones de análisis, la observación intergrupala y el intercambio de experiencias, así como participar en reuniones periódicas de información a todos los niveles: Jefatura de Zona, Departamento de Educación Indígena y Consejos estatales de Educación Pública.

Asesores de Oficinas Centrales. Participar en las reuniones de información, análisis y evaluación, elaborar informes sobre los avances y problemas, participar en las reuniones de información a los Consejos Estatales de Educación Pública y asesorar al proyecto global, la implantación, aplicación y seguimiento.

Cabe decir que la participación de esta última categoría de personal es fundamental para la retroalimentación de maestros, asesores de campo y coordinadores del proyecto, respecto de la operación técnico-pedagógica de los programas y su articulación con la investigación participativa y el desarrollo lingüístico, a la vez que en el enlace con los Departamentos de Contenidos y Métodos Pedagógicos y de Investigación Educativa de oficinas centrales.

Padres de Familia. Su participación es fundamental en la búsqueda y logro de la articulación entre el proceso educativo escolarizado y los procesos formativos, familiar y comunitario, por lo cual ha de participar en el análisis crítico de los contenidos, las actividades y forma de trabajo que promueven los programas y en la recopilación y elaboración de contenidos culturales étnicos.

Alumnos. Son sujetos activos en este proceso. Su participación estriba en desarrollar en forma coordinada con los maestros y demás personal la propuesta programática. A la vez, tienen como funciones: realizar investigación de contenidos étnicos, promover el fortalecimiento de su cultura, dinamizar y colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborar y adaptar materiales didácticos para su formación y co-participar en los procesos de evaluación de su aprendizaje.

Autoridades Civiles (Asociación de padres de familia, Comités pro-construcción y mantenimiento de escuelas y Comités municipales de educación). Su participación, como grupos abocados a la organización, promoción y realización de eventos culturales y actividades es de capital importancia en el fortalecimiento, la recuperación cultural y lingüística del grupo y, entre otras cosas, han de apoyar, organizar, promover y realizar eventos culturales y actividades relacionados con la educación que se imparte en las comunidades indígenas, y participar en la crítica del proceso de desarrollo curricular y su evaluación.

Cabe señalar que los asesores de campo, además, fungieron como personal de enlace entre la comunidad y la zona, mientras que los supervisores lo fueron entre la zona y el Departamento, y los Jefes de Zonas y los Técnicos de Oficinas Centrales entre los Consejos estatales y la D.G.E.I.

I.C. Capacitación, actualización y formación profesional.

Los antecedentes de la capacitación, actualización y formación de maestros y promotores bilingües del subsistema de educación indígena se remontan a la creación del Servicio Nacional de Promotores Indígenas Bilingües establecido en 1963; pasa luego por los programas y cursos que lleva a cabo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, o en su defecto por la opción ofrecida por las escuelas normales. Mas, una vez creada la Dirección General de Educación Indígena, surge el Departamento de Capacitación de la dependencia que, de ahí en adelante, se encarga de cumplir con las funciones de investigación, análisis y atención de las necesidades que en ese sentido se presenten en concordancia con la expansión del servicio.

Caracterización de los cursos. Los cursos de capacitación y actualización que la DGEI asumió, durante esta década, se enmarcan dentro de los techos financieros de los Proyectos para Primaria y Preescolar 04 y 01, los Proyectos Estratégicos de Educación Rural e Indígena (05) y el de Elevación del Aprovechamiento Escolar en la Educación Primaria y Secundaria (03), de la SEP, mismos que fueron impartidos a aspirantes a promotores y a promotores y docentes bilingües en servicio, procedentes de 23 entidades federativas.

Los cursos mencionados fueron desarrollados, a partir de 1983, considerando el perfil académico, el contexto cultural del que proceden los candidatos y en el que habrán de prestar o prestaban sus servicios, los principios de la autogestión, la participación, la formación integral del educando, los procedimientos técnico metodológicos de la aplicación de cursos en cascada, la creación y ajuste de los programas de capacitación, por los mismos, y su adecuación y aplicación a las circunstancias del servicio, las necesidades de los educandos y las características de los diferentes grupos indígenas, cual es el caso del *Seminario Taller sobre Política y Metodología de la Educación Indígena en los Niveles de Preescolar y Primaria Bilingüe Bicultural* y el *Curso de Actualización Pedagógica al Personal Docente* que capacitó a docentes que atendían la Educación Primaria Indígena, llevados a cabo el año anteriormente señalado.

Poco más adelante (1985-1986), los cursos y los programas de capacitación y actualización del personal docente indígena, para la selección de maestros, conductores de cursos para aspirantes a promotores o docentes de sus propios grupos, registran cambios substanciales, una vez que en ellos se introduce el área de metodología para la enseñanza específica de la lecto-escritura, de la lengua indígena como área de conocimiento, innovación que se deja ver en los cursos de capacitación que responden al título *de Formación de los recursos humanos para la capacitación a promotores culturales bilingües, Curso de actualización didáctica para promotores y maestros de educación preescolar indígena y primaria bilingüe y bicultural*, (impartido en 1985), *Curso de Orientación a Capacitadores de Aspirantes a Promotores de Educación Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe Bicultural* y el *Curso de Actualización Didáctica para Maestros de 2o. a 5o. grados de Educación Primaria Bilingüe y Bicultural*, llevados a cabo a partir de 1986.

Posteriormente se introdujeron, en los cursos de actualización, los campos de conocimiento relativos a la metodología para el rescate de contenidos culturales (étnicos) y su incorporación al proceso educativo escolar con la finalidad de fortalecer la identidad de las comunidades (alumnos, promotores y maestros indígenas bilingües), atender y fortalecer el desarrollo de la lengua como medio de instrucción y área de conocimiento y lograr aprendizajes significativos en los niños; directrices todas que encontraron concreción en el *Curso de Orientación Pedagógica para Conductores del Curso de Inducción a la Docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel preescolar y primaria indígenas* (1987).

Acciones de capacitación. Al respecto se aplicaron dos tipos de cursos, uno de *Orientación pedagógica para conductores de grupo y los Cursos de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales bilingües, para el nivel de preescolar indígena y primaria bilingüe.* Los primeros, en una sede específica de la DGEI, recurriéndose a un currículo integrado cuyos contenidos comprendían áreas básicas, talleres y marco referencial, bajo la coordinación y asesoría de los técnicos de oficinas centrales, con una duración de 131 horas; los segundos, se realizaron a partir de un currículo por áreas de aprendizaje que comprendió la estructura de la Propuesta Curricular del Preescolar y el Programa de 1er. Grado del nivel de primaria, el desarrollo infantil, las actividades artísticas, talleres de materiales didácticos y evaluación, curso que tuvo una duración de 745 horas.

Es característica particular de este último el hecho de que con anterioridad a su aplicación hubo de pasar por un proceso de validación, adecuación y ajuste a las necesidades de los futuros promotores, por parte de los conductores de grupo. Por lo demás, cabe mencionar que estos cursos se desarrollaron bajo la modalidad escolarizada y horario discontinuo en casas, escuelas o centros de integración social que se encuentran ubicados en diferentes entidades federativas, o comunidades indígenas en las que la Dirección General de Educación Indígena tenía establecidos sus servicios.

Acciones de actualización. Los programas de los cursos de actualización que la DGEI impartió a los promotores o docentes indígenas, fueron elaborados a partir de un diagnóstico de necesidades; comprenden tanto el personal del servicio de nivel de preescolar como el de primaria y tuvieron como contenidos: los planes y programas, el diseño y elaboración de materiales didácticos, el desarrollo del niño, la didáctica de las áreas de los programas de primaria del 1o. al 6o. grado, la investigación participativa, la incorporación de contenidos étnicos y la actualización pedagógica, mismos que, siguiendo los lineamientos y procedimientos administrativos, operativos y técnicos de actualización en cascada.

Dichos cursos se llevaron a cabo en tres fases: a) la actualización de los conductores de grupo por asesores de oficinas centrales; b) la actualización de supervisores de cada entidad federativa por conductores de grupo capacitados para ello, y c) la actualización del personal docente en servicio por los supervisores escolares en centros de integración social o en los albergues escolares del subsistema.

Acciones de formación. Los cursos de este tipo estuvieron dirigidos al personal en servicio, de los niveles de preescolar y/o primaria, que no habían concluido su normal básica; fueron impartidos por personal de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), hasta finales de la década de los ochenta, bajo dos modalidades,

semiescolarizada y escolarizada, y se realizaban en los centros educativos de dicha institución, de acuerdo a los programas elaborados por ella, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena.

En ese entonces, la DGEI comisionó algunos miembros del personal docente, con goce de sueldo, a realizar, estudios de *Licenciatura en Etnolingüística*, (LE), un espacio académico del cual egresaron dos generaciones (1979-1982 y 1983-1986) y, posteriormente, la *Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS)*. Los primeros, lo hicieron bajo un programa coordinado por el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH, ahora Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS). Los segundos, en las instalaciones del Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), de 1981 a 1983. La segunda generación que cursó esta última licenciatura fue coordinada por el CISINAH, una vez que aquel, el CIIS, cerró sus puertas.

Posteriormente, en 1982, con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional se abrió un espacio para la profesionalización del maestro indígena bilingüe, la *Licenciatura en Educación Indígena*, (LEI), Plan 79, en el que aparecía como una carrera mas dentro de la estructura de cinco de ellas y, posteriormente, en los años 80, la *Maestría en Educación Indígena* (1989), ambos con la expresa intención de llegar a formar cuadros especializados y de alto nivel, que contribuyeran a elevar la calidad del servicio brindado por la Dirección General de Educación Indígena, tanto a mediano como a largo plazo.

En un primer momento, por lo que toca a la Licenciatura en Educación Indígena, esta se impartió (e imparte) bajo la modalidad escolarizada sin especificidad curricular, pues los espacios dedicados a lo indígena eran mínimos. Posteriormente, gracias a que la Academia de Educación Indígena fue adecuando los programas, y reclamando espacios, acorde con el predominio de la teoría del etnodesarrollo, cobró un enfoque predominantemente antropológico. Cabe decir que, desde entonces, dicha licenciatura comprende un plan de estudios de cuatro años, asimismo, que está orientada a formar profesionales capaces de realizar investigación educativa, proponer alternativas de solución a problemas concretos y de diseñar, administrar y evaluar procesos de formación docente ⁽³⁾

II. Seguimiento y asesoría técnico pedagógica, técnico administrativa y de impacto social.

Durante las etapas de implantación inicial y aplicación ampliada de la propuesta genérica, llevadas a cabo en los ciclos escolares de 1985, 1986 y 1987, los participantes en el proyecto (maestros, escuelas zonas escolares y jefaturas de zonas de supervisión), recibieron asesoría sobre el seguimiento de los aspectos técnico administrativo, técnico pedagógico y de impacto social del proceso de desarrollo curricular, en general y en particular, sobre las unidades programáticas y los subprocesos colaterales (contenidos étnicos y desarrollo lingüístico),

⁽³⁾ De ella, habían egresado, hasta fines de la década de los años ochenta cinco generaciones y los egresados de ella representaron cerca de 25 grupos étnicos, siendo mayor en numero los estudiantes-maestros procedentes de las entidades federativas de Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz, y de ellos los de los grupos nahua, nahñú (u otomies), y purépecha (antiguamente llamados tarascos).

misma que comprendió la estrategia y metodología de aplicación de los programas, su seguimiento y evaluación, la investigación participativa en

la captación de contenidos étnicos, la organización, estrategia y aplicación de los instrumentos de seguimiento, los procedimientos y las estrategias a seguir, en esto último, y sobre las reorientaciones del proceso general, a la luz de la problemática que se presenta en la aplicación, el procesamiento de datos y la elaboración de los informes correspondientes.

Las visitas que los asesores-técnicos de oficinas centrales realizaron a las diferentes regiones, tuvieron como propósitos asesorar al personal involucrado en el proceso de desarrollo curricular, captar información relativa a los avances de la implantación o aplicación de las unidades de los programas y, sobre esta base, la prevención y establecimiento de las condiciones consideradas como necesarias para la aplicación de las subsecuentes unidades programáticas, períodos y etapas; es decir, llevar a cabo observación orientada a adquirir información relativa a la comprensión, procedimientos de implantación, operación y los avances logrados, lo mismo que a detectar el desarrollo oral y escrito de la lengua indígena, la interacción lingüística en el proceso de enseñanza, la detección de problemas de índole administrativo, curricular y didáctico, así como proponer las alternativas de solución.

Por lo que respecta a la investigación participativa se recomendó al personal técnico de este nivel, valerse de la técnica de la entrevista dirigida, y en ella de una batería de preguntas que comprendió cuatro niveles: 1) individual; 2) grupal; 3) instrumental y 4) informativo. En el nivel individual, habría de procurarse captar las actividades y comportamiento del docente-investigador relativas a sus funciones y, en el ámbito grupal, sobre el avance relativo a la conformación de unidades de investigación, la realización de reuniones de estudio, difusión y análisis. Y, por lo que respecta a los aspectos de seguimiento administrativo, técnico, pedagógico y de impacto social, registrar, también, la forma y regularidad de la aplicación de los instrumentos, o registros. Por último, en lo que toca al nivel informativo, se constataría, a través de las visitas, la elaboración de los documentos e informes relativos al desarrollo del proceso.

Así, una vez determinados los niveles de avance y las necesidades, por medio del tratamiento estadístico y la interpretación cualitativa de los datos arrojados por la información contenida en los registros de la observación directa, la entrevista y los instrumentos de seguimiento, el asesor procedió a jerarquizar, entre otras cosas, las actividades de asesoría solicitadas, mismas que comprendieron, entre otros aspectos, la orientación para elevar el nivel de la calidad de la implantación, fortalecer el proceso de investigación participativa para la captación de contenidos étnicos, e instrucción para orientar las actividades subsecuentes de los maestros-aplicadores y para establecer las condiciones necesarias para dar cumplimiento a las siguientes etapas.

La importancia de estos encuentros de asesores con maestros de grupo, radica en que permitieron detectar las deficiencias, obstáculos y problemas surgidos durante un período determinado de la aplicación de la propuesta y en que permitieron elaborar los informes y evaluaciones a las correspondientes instancias de la DGEI, para que se determinase y facilitasen las estrategias y acciones encaminadas a reorientar los subprocesos del desarrollo curricular y los apoyos necesarios, tanto a los maestros aplicadores como al demás personal que participaba en la aplicación de la propuesta.

Seguimiento. Para este proceso se elaboró un guión de visitas de asesoría para asesores de oficina centrales, desde la etapa inicial, mismo que estaba estructurado en dos partes: la orientación técnico-metodológica para el logro de los objetivos que se pretendían y la relativa a los instrumentos de captación de información o registro de datos. La primera parte habría de captar información e instrucciones relativas a las actividades de: a) presentación; b) observación y registro de información didáctica y c) la aplicación de entrevistas. Posteriormente, dentro de esta misma etapa, se elaboró un instrumento intitulado *Cédula para el seguimiento de la aplicación de la propuesta curricular de 1o. y 2o. grados de primaria*, en el que dicho aspecto se entiende como un conjunto de procedimientos sistemáticos y secuenciados de observación, registro, análisis e interpretación de datos, y la asesoría necesaria en la elaboración, desarrollo, implantación, aplicación y evaluación de una propuesta curricular.

De ahí en adelante, según se encuentra expresado en el mismo documento, el seguimiento habría de centrar su atención en tres aspectos fundamentales y complementarios entre sí, que requirieron atención específica: a) el aspecto técnico administrativo, b) el aspecto técnico pedagógico, y c) el aspecto del impacto social.

Seguimiento técnico- administrativo. En este aspecto se observó y recabó información relativa a las relaciones que surgen entre las diferentes categorías de participantes (la escuela, la comunidad, los maestros, los alumnos, y los supervisores, etc), en la operación de los subprocesos de implantación inicial y aplicación ampliada de la propuesta, y que influyen en la administración escolar.

Seguimiento técnico-pedagógico. Comprendió la observación, recolección e interpretación de datos sobre la administración y organización escolar (horario, calendario, supervisión escolar, actividades extraescolares, etc.), así como los relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pertenecen al campo de la pedagogía y la didáctica (práctica docente, aspecto lingüístico, manejo de programas, materiales didácticos utilizados, evaluación del aprendizaje, etc.).

Seguimiento del impacto social. Se abocó a constatar la dinámica mostrada en las relaciones que fueron surgiendo a partir de la implantación y aplicación de la propuesta, las que se fueron estableciendo entre el sistema sociocultural más amplio, la comunidad y la escuela, así como las relaciones entre los sujetos integrantes de los contextos socio-educativos en que se desarrollaba la propuesta, su incidencia en la identidad, la cultura y la organización social, el desarrollo lingüístico, mediados por los programas, recursos y apoyos materiales, a la vez que, sobre la estructura administrativa del centro o sistema escolar y el sistema de cargos o de autoridad tradicional, que concretados en prácticas sociales incidieron en el proyecto cultural, ya sea dinamizándolo o inhibiéndolo y, por lo mismo, sobre las apreciaciones que sobre la totalidad del proceso de desarrollo curricular, la resignificación y reinterpretación de su cultura y el desarrollo del bilingüismo tenían los directivos de la educación, los padres de familia de la comunidad, los maestros y los alumnos.

Asesoría. De manera permanente, una vez determinadas las necesidades, se procedió a establecer las acciones a realizar y los medios a emplear para satisfacerlas o subsanarlas, tomando en cuenta las condiciones particulares de los grupos y las de las unidades técnicas

encargadas de la aplicación de la propuesta, mismas que giraron en torno a los tres aspectos mencionados: el seguimiento pedagógico, el seguimiento técnico y el seguimiento social, centrados en sus necesidades, propósitos y estrategias.

Planes de actividades. Para dirigir y llevar a cabo las acciones de asesoría y seguimiento, el asesor elaboró este recurso, tomando en cuenta los resultados obtenidos en cada visita, es decir, sus objetivos y acciones de asesoría a desarrollar. Por ejemplo, en la 4a. visita de asesoría realizada entre el 14 y el 19 de abril de 1986, durante el desarrollo de la etapa inicial, se elaboró un plan de trabajo en el que se determinaron los objetivos de asesoría siguientes:

- Analizar las experiencias derivadas del trabajo realizado.
- Promover la reflexión sobre la visión y perspectiva actual de la evaluación y acreditación que mantienen los maestros, alumnos y padres de familia, y la pertinencia de su modificación.
- Analizar, para su registro, los contenidos étnicos y procedimientos empleados por los maestros para su incorporación a la aplicación de los programas.
- Aplicar los instrumentos relativos al seguimiento técnico pedagógico, técnico-administrativo y de observación en el aula.

Y, como acciones las de proporcionar asesoría sobre:

- Problemas, soluciones, logros, modificaciones y omisiones detectados
- Desarrollo y visualización de aspectos de utilidad para la elaboración de planes.
- Implicaciones de la evaluación y acreditación.
- Procedimientos y mecanismos a emplear para incorporar los contenidos étnicos
- Aplicación de instrumentos y su pertinencia y utilidad en el seguimiento.

En otras palabras, durante estas visitas de asesoría, se obtuvieron datos sobre los resultados globales de etapa, respecto a la organización, la aplicación de unidades, el asesoramiento en sí, la aplicación de instrumentos, la captación y la aplicación de contenidos, así como las apreciaciones (conclusiones) generales y sugerencias.

Sirva como ejemplo, al respecto, el esfuerzo realizado conjuntamente por el supervisor y el asesor técnico de la zona escolar 703, de área Tlapaneca, de Zapotitlán Tablas, quienes elaboraron un plan programa guía para la orientación (o asesoría) técnica y la evaluación de los resultados del proceso, que se me fue proporcionado en enero de 1986, mismo que cobra importancia porque en él incluyen, como objetivo general, el de brindar el apoyo técnico al personal bilingüe participante en el proceso de aplicación de la propuesta curricular de educación indígena y como objetivos particulares los de asesorar en la investigación participativa para la captación, clasificación y sistematización de los contenidos étnicos y su incorporación a los programas de estudio, así como la acción de asesorar en la interpretación y aplicación de los programas de preescolar, primero, segundo y tercer grados, y orientar el proceso de enseñanza en las áreas de aprendizaje de los programas de primaria; y, como metas, la realización de 4 visitas, cada una con una duración de una semana por comunidad, y

reuniones mensuales de evaluación; seis visitas de supervisión (durante el año) para detectar los avances de la aplicación de los programas y tres visitas de asesoría del equipo técnico de oficinas centrales de la D.G.E.I para evaluación de etapas.

En su programa de trabajo destaca, además:

- La asesoría sobre la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos a incorporar en las propuestas.
- Asesoría sobre interpretación y aplicación de los programas de estudio
- Asesoría específica sobre el proceso de enseñanza de las áreas de aprendizaje
- La evaluación de los objetivos alcanzados a nivel de grados, unidad y programa.

En este caso, a su discreción, el asesor de zona habría de permanecer en una comunidad el tiempo que considerara necesario, quedando en libertad para celebrar cuantas reuniones de evaluación juzgara necesarias, para detectar y captar los avances en la aplicación de los programas, así como el logro de los objetivos de las unidades de los programas. Lo mismo se aplica al supervisor y al analista técnico de oficinas centrales encargados de asesorar, a su respectivo nivel, las unidades operantes en cada uno de los grupos étnicos involucrados.

II.A. Grupos étnicos.

Los cuatro grupos étnicos que participaron y que constituyeron el universo en que se llevó a cabo la implantación y aplicación inicial y ampliada de la propuesta programática genérica, comprendió población, comunidades y escuelas de las regiones Mixe de Oaxaca, Nahua de Puebla, Tlapaneco de Guerrero y Totonaco de Veracruz.

Los Mixes se localizan en un territorio situado entre los estados de Oaxaca y Veracruz, tienen un alto grado de cohesión social y, cuando se llevó a cabo el proyecto, contaba con una población total de 85 876 personas, mayores de 5 años. *El grupo Nahua*, un grupo cuyas principales concentraciones demográficas se encontraban, y encuentran aun, en las entidades federativas de Guerrero, Puebla y Veracruz, razón por la cual presenta una gran cantidad de variantes dialectales, contaba con una población mayor a todos los demás grupos de la muestra. *El grupo Tlapaneco*, habla una lengua con pocas variantes dialectales, se encuentra asentado predominantemente en la Montaña de Guerrero y acusa al igual que todos los grupos indígenas del país un acentuado proceso de migración. Por último, *El grupo Totonaco* radica en la Sierra Norte del Estado de Puebla y parte del territorio del Estado de Veracruz, muestra una identidad cultural y lingüística estable y firme en sus respectivas expresiones regionales.

II.A.1. Implantación inicial

La implantación o aplicación inicial de las propuestas programáticas para el primer y segundo grados de educación primaria indígena, comprendió cuatro grupos étnicos, once municipios, cuatro jefaturas de zonas de supervisión, diez zonas escolares, diecinueve comunidades, diecinueve centros escolares, cincuenta y nueve maestros, mil treinta y seis alumnos de

primer grado y ochocientos treinta y dos alumnos de segundo grado, incluyendo a las poblaciones de todos los grupos.

II.A.2. Instancias

Jefatura de Zonas. Las jefaturas de zonas escolares que participaron en este proceso fueron: Ayutla, Oaxaca en el área Mixe, Zacapoaxtla, Puebla en el área Nahua, Tlacoapa, Guerrero en el área Tlapaneca y Papantla, Veracruz en el área Totonaca,

Zonas escolares. Dentro de las Jefaturas de Zonas de Supervisión mencionadas, participaron un total de 10 zonas escolares, siendo estas las siguientes: Tamazulapan-Espíritu Santo y San Pedro y San Pablo en la región de Ayutla-Mixe; Cuetzalan y Xochitlán de Vicente Suárez en Puebla; Zapotitlán-Tablas y Atlixnac en Guerrero y Coajintla, Coxquihui, Coyutla y Entabladero en la región de Papantla, Veracruz.

Comunidades. Las comunidades en las que se llevó a cabo la implantación, aplicación inicial y ampliada, la asesoría, el seguimiento y la evaluación del proceso de desarrollo curricular y de las propuestas programática fueron del:

- **Grupo Mixe:** Cerro de Guadalupe, Cerro Pelón, Rancho Tejas, Tierra Blanca y Santo Domingo Tepuxtepec.
- **Grupo Nahua:** Huapalegcan, Necteppec, Reyeshopan y Tepetzintan, Puebla.
- **Grupo Tlapaneco:** Ayotoxtla, Cacalotepec, Escalerilla Laguna, Huitzapala y Huiztlatzala, Guerrero.
- **Grupo Totonaco:** Arroyo Grande No. 2, Coahuatlán, El Volador, Las Lomas, Coyutla y Ricardo Flores Magón, Veracruz.

El proceso únicamente fue suspendido definitivamente en la comunidad de Cohauitlán, Veracruz, a los pocos meses de haberse iniciado la implantación de la propuesta programática de 1o. y 2o. grados de educación primaria, por las razones que se establecen mas adelante.

II. B. Características de la muestra de la población escolar (1985-6)

Grupo Mixe. La población de este grupo, según las proyecciones del Censo de 1980, sumaba un total de 85 876 habitantes. De esta, 11 575 niños, mayores de cinco años e inscritos en el nivel de educación primaria eran atendidos, según los registros de la DGEI, por un total de 386 maestros bilingües. De las categorías anteriores, participaron en el proceso de desarrollo curricular de la propuesta genérica un total de 13 maestros, 194 alumnos de primer grado y 165 del segundo grado de educación primaria.

Grupo Nahua. De un total de 1 589 605 nahuas a nivel nacional, según el censo general de población ya referido, solamente estaban inscritos en el ciclo escolar 1985-1986, un total de 104 309 niños mayores de cinco años; población atendida en las regiones bilingües en donde radicaban y se brindaba el servicio educativo bilingüe bicultural por un total de 3 722 maestros. En este caso, los niños de 1er. y 2o. grados de educación primaria, y que participaron en el proyecto, alcanzaron totales de 189 y 154, respectivamente, atendidos por 11 maestros que, al igual en los casos ya descritos, poseían niveles educativos diversos.

Grupo Tlapaneco. En 1986, el grupo mencionado contaba con una población escolar total de 16 929 alumnos, de nivel primaria. Esta era atendida por 643 maestros indígenas bilingües distribuidos en escuelas unitarias, de organización completa e incompleta (bidocentes o de más de dos maestros). En él, los alumnos, mayores de 5 años representaban cerca del 25% del total de los 63 785 habitantes del grupo, y los maestros de primaria, sumados a los 194 maestros del preescolar hacían un total de 837, cifra que representaba cerca del 75% de todos los maestros de primaria de la región Tlapaneca. De ellos, solo participaron en la aplicación de las propuestas programáticas genéricas, un total de 303 alumnos de primer grado, 217 de segundo, y un total de 18 maestros.

Grupo Totonaco. Mientras que las proyecciones del Censo General de Población realizadas por la Comisión Nacional de Población (CONAPO), en 1980, señalaban que este grupo estaba integrado por un total de 226 589 miembros, los datos proporcionados por la Dirección General de Educación Indígena, en cuanto a la población escolar del nivel primaria, en 1986, lo hacen en el sentido de que esta ya ascendía a un total de 16 581 alumnos, cifra que representa menos del 10% de la población total, mismos que asistían a escuelas del subsistema de Educación Indígena en la región, en donde eran atendidos por un total de 571 maestros indígenas bilingües o hablantes monolingües en español. De la población escolar mencionada, participaron en la fase de implantación inicial del proceso de desarrollo curricular un total de 350 niños de primer grado y 276 de segundo, mismos que estuvieron siendo atendidos por un total de 17 maestros.

Perfil académico del personal docente. De los (36) maestros de EIBB que colaboraron en el proyecto, y proporcionaron el dato correspondiente sobre su perfil académico, 8 eran del grupo mixe, 8 nahuas, 10 del tlapaneco y 10 del totonaco. Del primer grupo, el mixe, eran maestros normalistas 2, 1 maestro tenía el bachillerato, 1 contaba con 3o. de normal, 2 con 2o. de normal y 2 con secundaria. De los del grupo nahua 2 eran maestros con título de normal básica completa, 4 pasantes de normal básica, 1 con 2o. año de normal y 1 no precisó el dato correspondiente. De los del grupo tlapaneco, seis eran maestros titulados en normal básica, 1 estudiante del 4o. grado de normal, y, 3 maestros con estudios correspondientes al 3er. año de normal. En el caso del grupo totonaco, 2 no proporcionaron su grado, 1 tenía 1ero, 1 de 2º, y 2 de 3ero de secundaria, 1 de 2º de normal y 3 de 3ero de normal.

En el Cuadro No. 3 se puede apreciar que solo en el caso del grupo totonaco esta categoría no incluyó maestro titulado alguno, mientras que en el grupo tlapaneco se contaba con seis que poseían el título de normal, un caso de excepción, condición que habría de repercutir en el proceso de desarrollo curricular general, la aplicación de las propuestas programáticas en particular y en los procesos específicos de enseñanza y de aprendizaje, la eficiencia terminal, la promoción escolar y el rezago educativo del escolar. (***)

(***) En todos los casos, los maestros de 3er. grado de primaria, no contemplados originalmente como personal que habría de participar en esta etapa del proyecto, se incorporó al proceso con el propósito de adquirir alguna orientación en la aplicación de las propuestas programáticas genéricas de los grados que atendían, o atenderían en un futuro inmediato. Mientras tanto, continuaron aplicando los programas nacionales vigentes, al tiempo que, como actividad distintiva y orientada hacia su incorporación al proceso, investigaron y aplicaron contenidos étnicos, captados mediante la investigación participativa, en sus respectivos grupos.

Cuadro N° 3
Aplicación de la Propuesta Genérica
Fase de Implantación Inicial
Niveles Académicos del Personal Docente por Grupo Etnico
Ciclo Escolar 1985-1986

Grupos	Mixes	Nahuas	Tlapanecos	Totonacos	Totales
Niveles					
Indefinido	1			2	3
1° Secundaria				1	1
2° Secundaria				1	1
3° Secundaria		2		2	4
Bachillerato					0
Preparatoria					0
1° Normal		1			1
2° Normal	1	2		1	4
3° Normal			3	3	6
4° Normal		1	1		2
5° Normal					0
6° Normal					0
Pasante Normal	4				4
Título Normal	2	2	6	0	10
Totales	8	8	10	10	36

II.C. Implantación y aplicación inicial de la propuesta genérica.

Implantación inicial de la propuesta. En esta etapa se aplicaron los programas de preescolar y de 1o. y 2o. grados de educación primaria; participaron en ella 5 comunidades de cada uno de los grupos étnicos involucrados y un total de 19 escuelas, 59 maestros y 1 848 alumnos: 1 036 de primer año y 832 del segundo. La distribución de los mismos se detallan en los cuadros siguientes (No. 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Cuadro N° 4
Fase de Implantación Inicial de la Propuesta Genérica
Escuelas, Personal Docente y Alumnos por Nivel y Grado
Ciclo Escolar 1985-1986

Grupo Etnico	Escuelas			Personal Docente			Alumnos			
	Preesc	Prim	Total	Preesc	Prim	Total	Preesc	Prima 1°	2°	Total
Mixe	5	5	10	5	13	18	131	194	165	450
Nahuatl	4	4	8	4	11	15	109	189	154	452
Totonaco	5	5	10	12	17	29	391	350	276	1017
Tlapaneco	5	5	10	9	18	27	178	303	217	698
Totales	19	19	38	30	59	89	809	1 036	832	2657

Cuadro N° 5
Implantación Inicial de la Propuesta Genérica
Región mixe de Ayutla
Localidades, Municipios, Jefaturas de Zona de Supervisión y Población Escolar
Ciclo Escolar 1985-1986

Localidad	Municipio	Zona Escolar	Personal Docente			Alumnos			Total
			Preesc	Prim	Total	Preesc	1°	2°	
Tierra Blanca	Tamazulapan Espíritu Santo	Tamazulapan Espíritu Santo	1	3	4	25	54	40	119
Rancho Tejas	Santa María Tlahuitoltepec	Tamazulapan Espíritu Santo	1	2	3	28	25	21	74
Cerro de Guadalupe	Tamazulpan Espíritu Santo	Tamazulapan Espíritu Santo	1	2	3	28	28	22	78
Cerro Pelón	San Pedro y San Pablo Ayutla	San Pedro y San Pablo Ayutla	1	2	3	25	30	28	83
Santo Domingo Tepuxtepec	Santo Domingo Tepuxtepec	San Pedro y San Pablo Ayutla	1	4	5	25	57	54	136
Totales			5	13	17	131	194	165	490

Cuadro N° 6
Implantación Inicial de la Propuesta Genérica
Región Nahuatl de Zacapoaxtla, Puebla
Localidades, Municipios, Jefaturas de Zona de Supervisión y Población Escolar
Ciclo 1985-1986

Localidad	Municipio	Zona Escolar	Personal Docente			Alumnos			Total
			Preesc	Prim	Total	Preesc	1°	2°	
Nectepc	Cuetzalan	Cuetzalan	1	2	3	29	39	21	89
Tepetzintan	Cuetzalan	Cuetzalan	1	3	4	25	28	41	124
Reyeshopan de Hidalgo	Cuetzalan	Cuetzalan	1	4	5	35	66	63	164
Huapalejcan	Xochitlán de Vicente Suárez	Xochitlán de Vicente Suárez	1	2	3	20	26	29	75
Totales			4	11	15	109	189	154	452

Cuadro N° 7
Implantación Inicial de la Propuesta Genérica
Región Mixteco-Nahua-Tlapaneca de Guerrero
Localidades, Municipios, Jefaturas de Zona de Supervisión y Población Escolar
Ciclo 1985-1986

Localidad	Municipio	Zona Escolar	Personal Docente			Alumnos			
			Preesc	Prim	Total	Preesc	1°	2°	Total
Cacalotepec	Atlixnac	Zapotitlán Tablas	1	3	4	19	39	20	78
Huitzapala	Atlixnac	Zapotitlán Tablas	2	5	7	42	95	60	197
Ayotoxtla	Zapotitlán Tablas	Zapotitlán Tablas	2	4	6	40	76	59	175
Escalerilla	Lagunas	Zapotitlán Tablas	2	2	4	39	41	36	116
Huiztlatzala	Zapotitlán Tablas	Zapotitlán Tablas	2	4	6	38	52	42	132
Totales			9	18	27	178	303	217	698

Cuadro N° 8
Implantación Inicial de la Propuesta Genérica
Región Totonaca de Papantla, Veracruz
Localidades, Municipios, Jefaturas de Zona de Supervisión y Población Escolar
Ciclo 1985-1986

Localidad	Municipio	Zona Escolar	Personal Docente			Alumnos			
			Preesc	Prim	Total	Preesc	1°	2°	Total
Arroyo Grande N° 2	Papantla	Papantla	1	2	3	50	33	33	116
El volador	Papantla	Coatjintla	2	3	5	76	54	48	178
Ricardo Flores Magón	Mecatlán	Coxquihui	3	4	7	74	126	68	268
Coahuatlán	Progreso de Zaragoza	Coyutla	4	4	8	143	67	57	267
Las lomas	Coyutla	Entablero	2	4	6	48	70	70	188
Totales			12	17	29	391	350	276	1017

Implantación ampliada. En esta fase se trabaja con los mismos grupos étnicos, se incrementa el número de escuelas participantes, se incluyen en esta categoría escuelas incompletas y unitarias, se incorporan grupos de 3o. a 6o. grados, y la implantación-aplicación se lleva a cabo de conformidad a las características y condiciones que presentan cada contexto.

Grupo Mixe. Se continúa trabajando con 3 escuelas de la zona de supervisión de Tamazulapa Espíritu Santo que participaron en la implantación inicial y se incorpora a 12 escuelas más pertenecientes a la zona de supervisión de San Pedro y San Pablo, Mixes de Oaxaca, haciendo con ello un total de 15 escuela primarias y una población total de 1520 alumnos, atendidos por 60 maestros.

Grupo Nahuatl. Se abarca la totalidad de las comunidades de la zona de supervisión de Cuetzalan, 7 comunidades de la zona de supervisión de Xochitlán de Vicente Juárez, y una comunidad por cada zona escolar de la jefatura de zonas de supervisión de Zacapoaxtla, Pue., comprendiéndose a una población escolar de 3 000 alumnos que fueron atendidos por 154 maestros, en 33 escuelas primarias.

Grupo Tlapaneco. A las cinco comunidades de la zona de supervisión de Zapotitlán Tablas que participaron en la implantación inicial se suman las escuelas restantes de la zona, en servicio. En este grupo, 68 maestros aplican las propuestas de 1o. a 6o. grado a un total de 1 660 alumnos en 13 escuelas del nivel de primaria.

Grupo Totonaco. Se trabaja con las escuelas de las 5 comunidades que participaron en la implantación inicial, representativas de cada una de las zonas escolares y cuatro escuelas más en cada una de ellas, comprendiéndose un total de 156 maestros aplicadores y 5 090 alumnos, atendidos por aquéllos en 27 escuelas primarias.

En el Cuadro anterior, No. 9, se ha concentrado la información estadística correspondiente a este nivel y etapa de implantación. En eel se aprecia una tendencia semejante a los datos registrados en la etapa de implantación inicial o sea, que en este caso como en el anterior, de los maestros participantes menos del 25% tienen título de maestros normalistas y menos del 15% el nivel de pasantes, mientras que sólo cerca del 5% contaba con secundaria completa. Siendo esto así, entonces, el avance de los procesos de desarrollo curricular y el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo mismo que el proceso de investigación participativa siguen estando determinados por la formación y capacitación que el maestro posee.

Cuadro N° 9
Población Escolar
Fase de Implantación Ampliada de la Propuesta Genérica
Ciclo 1985-1986

Grupo étnico	Escuelas	Personal Docente	Alumnos	Totales	
Mixe	15	60	1520	1595	
Nahuatl	33	154	3000	3187	
Totonaco	27	156	5090	5273	
Tlapaneco	13	68	1660	1731	
Totales	88	438	11 270	11 796	

III. Instrumentos de seguimiento.

Simultáneamente a la aplicación de las unidades programáticas de la propuesta genérica, se realizó un proceso de seguimiento de los aspectos técnico-administrativo, técnico-pedagógico y del impacto social, mismo que formó parte del proceso mayor (el proceso de desarrollo curricular), en estrecha relación con todas las acciones que éste comprende y que tuvieron como objetivos, entre otros, los de observar, analizar y valorar la pertinencia, congruencia técnica, coherencia metodológica y factibilidad operativa de las unidades programáticas, por un lado y por otro, observar la participación del personal administrativo, técnico y docente en torno a su aplicación y las respuestas de los alumnos y miembros de la comunidad a la misma, la utilización de la lengua, los contenidos étnicos y los recursos materiales del medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de proporcionar sugerencias y recomendaciones para su reprogramación.

III.A. Metodología e instrumentos.

Para llevar a cabo el registro de datos sobre el proceso de desarrollo curricular, y a fin de darle seguimiento, se hizo necesario diseñar y rediseñar algunos instrumentos y, a la par, establecer los procedimientos y estrategias para su aplicación, de tal manera que, a su tiempo, permitieran tanto el oportuno registro, el posterior análisis e interpretación de datos, como la correlación entre los subprocesos de aquel, a fin de retroalimentar el proceso de desarrollo general.

En la etapa inicial, para dar seguimiento al proceso de implantación-aplicación de los programas, se diseñó un solo instrumento de registro de los aspectos generales; posteriormente, en el transcurso de la etapa inicial, se vio la necesidad de diversificarlo y, para ello, se elaboraron tres diferentes cédulas: *Cédula para el seguimiento individual*, *Cédula para el seguimiento de observación en el aula* y *Cédula para el seguimiento técnico-administrativo y social*. Mas tarde, en la etapa de implantación ampliada, se operaron algunos cambios, se discontinuó la aplicación de la cédula para el seguimiento individual y la cédula para el seguimiento técnico-administrativo se dividió en dos y, se elaboraron otros instrumentos supletorios, quedando estos como sigue: *Cuestionario para el seguimiento técnico-pedagógico*, *Cédula para el seguimiento técnico-administrativo*, *Guía de observación en el aula* y *Guía para el seguimiento social*, cuya finalidad esta implícita en sus títulos. En otras palabras, el instrumento diseñado originalmente para el seguimiento técnico-administrativo y social, un instrumento único, fue desechado, dado que mediante su aplicación no se logró captar la información deseada y, en la fase de implantación ampliada, fue reemplazado por los tres instrumentos mencionados. Por lo demás, en lo que toca a la guía para el seguimiento social, hubo necesidad de cambiar algunas de las instrucciones, mientras que en lo que toca al instrumento de seguimiento técnico pedagógico se agregaron algunos rubros no considerados originalmente.

Dichos instrumentos fueron aplicados en la etapa inicial por el asesor de campo, y/o los técnicos de oficinas centrales, a los maestros de primeros y segundos grados en el aula y a la comunidad y, posteriormente, en la etapa ampliada a todos los maestros de 1o. a 6º, en los tiempos y espacios en que fue esto posible, durante las cinco visitas que comprendió el seguimiento y asesoría de la propuesta, en el ciclo escolar 1986-1987.

III.B. Los instrumentos de seguimiento de la etapa inicial.

Como ya se mencionó, los instrumentos de seguimiento fueron en un primer momento tres y se aplicaron con carácter probatorio y provisional. Ellos fueron: el instrumento para el seguimiento individual, el instrumento para el seguimiento de observación en el aula y el instrumento para el seguimiento técnico administrativo y social.

El instrumento para el seguimiento individual. Este instrumento se elaboró para captar información respecto de los aspectos relativos al proceso de enseñanza y de aprendizaje y la aplicación de las unidades de la propuesta genérica por los maestros y comprendió preguntas sobre los siete aspectos siguientes: *comprensión, operatividad, relaciones desarrolladas, materiales didácticos, evaluación, cambios en las actividades y comentarios individuales*, que complementarían y ampliarían la información proporcionada por medio la guía de observación en aula; es decir, fue diseñado para captar información distinta a la que capta este, considerando que esto permitiría triangular la información, y una mayor confiabilidad en la información captada en ambos.

Instrumento para el seguimiento de la observación en el aula. Los datos que hubo de captar este instrumento, tienen que ver con el registro periódico de la dinámica del aula, la práctica docente y el desempeño del alumno, durante un cierto periodo de tiempo de aplicación de las unidades programáticas de la propuesta genérica. Tiene que ver, por lo tanto, con *el currículo formal, vivido y oculto, los usos, estrategias, metodologías, actividades y significados que el maestro y los alumnos desarrollaban durante la aplicación de aquellas, por los mismo, con la promoción y construcción del conocimiento, la transmisión y adopción de valores.* En otras palabras, este tipo de seguimiento permitió captar información relativa a la forma cómo el maestro llevó a cabo su práctica y con el consecuente proceso de conocimiento, significativo o irrelevante vivido por el alumno o su contexto social; a la vez que con los tipos de relaciones que se dan, respecto al conocimiento, dentro del grupo escolar y la(s) forma(s) en que se incorporan materiales y elementos del medio, como materiales didácticos en dicho proceso, y el uso de la lengua.

Se puede decir que la información captada en el instrumento de observación en el aula, constituyó una de las fuentes de datos, una vez que proporciono información relativa al comportamiento de los grupos en los que los maestros aplicadores de la propuesta impartían sus clases, siendo otras de estas fuentes de datos, los otros instrumentos; por ejemplo, las fuentes teóricas y el instrumento de seguimiento individual que, entre otras cosas, captó información relativa a la comprensión, la operatividad, las relaciones, los materiales y los cambios efectuados a las unidades programáticas genéricas por el maestro.

Instrumento para el seguimiento técnico-administrativo. Este instrumento, al igual que los dos anteriores, se aplicó cada vez que los asesores de oficinas centrales llevaron a cabo una visita de asesoría, o de seguimiento a alguna de las escuelas participantes en la aplicación de las unidades de la propuesta genérica. En él se capturaron datos relativos a los aspectos organizativos y administrativos del proceso, es decir, relacionados con el desempeño de las funciones y actividades de los responsables de las diferentes instancias y niveles del subsistema y del proceso de desarrollo curricular a nivel regional, para propiciar, asegurar, o inhibir las condiciones de su aplicación, y/o de apoyo en la difusión y comprensión del proceso general o en la aplicación de la finalidad, objetivos y contenidos de

las unidades programáticas a los maestros de los centros escolares; es decir, con el actuar administrativo que incide sobre el proceso curricular y pedagógico.

Este instrumento contiene un apartado para captar datos relativos al seguimiento social, es decir aquellos datos que tienen que ver con las expectativas, opiniones y valoraciones del proceso de desarrollo curricular, la propuesta pedagógica y la aplicación de las unidades programáticas, por parte de los miembros de la comunidad (padres de familia, autoridades educativas y autoridades comunitarias). En otras palabras, con el impacto que estos fueron teniendo sobre el contexto comunitario-escolar dentro de un determinado periodo de la aplicación de las unidades de los programas, en lo que toca a su identidad, lengua y cultura.

III.C. Los instrumentos de seguimiento de la etapa de implantación ampliada.

Para dar seguimiento a la aplicación de la propuesta programática en esta etapa, se elaboró un paquete de cuatro instrumentos, mismos que fueron aplicados por los técnicos de oficinas centrales y/o los responsables del desarrollo de esta en las regiones, a los maestros de 1ero a 6º grados de las escuelas primarias de las diferentes regiones y que participaban en este proyecto, así como a miembros de las comunidades, padres de familia y autoridades, periódicamente, durante el ciclo escolar 1986-1987. Ellos son:

- Guía de observación en el aula
- Cédula para el seguimiento técnico-administrativo
- Cuestionario para el seguimiento técnico pedagógica de las unidades programáticas y
- Guía para el seguimiento social.

Guía de observación en el aula. Es una hoja de registro diseñada para recoger información relativa a los procesos y actividades educativas, desarrolladas durante un cierto periodo de observación en el salón de clases, y que fue aplicada con la finalidad de captar información sobre:

- El avance en la aplicación de la propuesta.
- Las actividades que realiza el maestro en la aplicación de la propuesta, el tiempo y lugar donde se verifican, a forma en que el maestro utiliza el espacio del aula, la escuela o el exterior de la misma, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La participación de los alumnos en las actividades que se llevan a cabo.
- La metodología que emplea el maestro en su práctica docente.
- Los procedimientos de evaluación que utiliza.
- El uso de la lengua materna y del español como segunda lengua.
- Los contenidos étnicos que el maestro incorpora en su práctica y la forma en que lo hace.
- El uso de recursos naturales de la comunidad como materiales didácticos y,
- La forma en que se organiza para efectuar las actividades.

Esta guía también fue aplicada ocasionalmente por los maestros en observaciones intergrupales, el asesor de campo en sus visitas a las unidades de implantación-aplicación o el técnico de oficinas centrales en sus visitas de asesoría.

Cédula para el seguimiento técnico-administrativo. Fue elaborada con el propósito de captar datos e información relativos a la forma en cómo se estaba administrando la aplicación de la

propuesta en sus aspectos organizativos y operativos e incluyo, para ello, el registro de las actitudes asumidas por los jefes de zonas de supervisión, los asesores de campo y los directores de escuela hacia esta, las actividades que desarrollaron el personal docente, los alumnos y los miembros de la comunidad durante, y con relación a las diferentes etapas y periodos. Su aplicación, al maestro, por el técnico de oficinas centrales se llevó a cabo al inicio o término de cada visita de asesoría, o por el asesor de campo de la unidad de implantación de la región, cuya estructura operativa ya había logrado consolidarse.

El Cuestionario para el seguimiento técnico-pedagógico fue elaborado para captar información relativa a la aplicación de las unidades programáticas, aplicado por el técnico de oficinas centrales, y respondido por cada maestro al terminar de aplicar una unidad programática. Su estructura comprendió 7 apartados: seis relativos a ciertos aspectos de dicho proceso y uno a los comentarios particulares del maestro. Ellos son:

- La comprensión de la unidad lograda
- La operatividad de la unidad alcanzada
- Las relaciones desarrolladas
- Los materiales didácticos utilizados
- La evaluación realizada
- Los cambios realizados a las unidades programáticas y su aplicación
- Comentarios, sugerencias y recomendaciones al proceso

El apartado de comprensión de la unidad está estructurado de tal forma que permite captar información respecto a si el maestro comprendió, o no, los elementos que conforman la unidad, y que son:

- La finalidad,
- Los objetivos,
- Los contenidos,
- Las situaciones didácticas
- Las actividades,
- Las sugerencias didácticas (y/o metodológicas), y
- Las técnicas de evaluación empleadas por el maestro. (Vease Anexo 12, Clave A.1. – A.7).

El apartado sobre operatividad (pedagógica) se centra en el desarrollo de los contenidos, las actividades y la metodología de la unidad, su propiedad para promover el bilingüismo y el biculturalismo y para atender a las necesidades del niño, adaptarse a las características del medio y satisfacer las expectativas del grupo étnico. (Vease Anexo 12, Clave B.1. – B.14).

El apartado sobre relaciones presta atención a las cualidades que la unidad programática tiene, o no tiene, para propiciar diferentes relaciones entre el maestro y el alumno, el alumno y la comunidad, la escuela y la comunidad y, al interior de la comunidad docente entre sus integrantes. (Vease Anexo 12, Clave C.1. – C.4).

Los datos relativos al uso de materiales de la región en los trabajos y actividades escolares y la participación de los alumnos, padres de familia, miembros de la comunidad y maestros en su elaboración, así como su adaptación a las necesidades educativas de la región, fueron captados y registrados en el cuarto apartado del instrumento bajo consideración. (Vease Anexo 12, Clave D.1. – D.5).

El quinto apartado, tipos y técnicas de evaluación, permitió acceder a información sobre la participación del alumno, el maestro y el padre de familia en este aspecto, la propiedad de las formas de evaluación sugeridas en la unidad y la objetividad que permiten los instrumentos de evaluación propuestos. (Vease Anexo 12, Clave E.1. – E.7).

El último apartado, el apartado 6, constituye un espacio en que las preguntas planteadas intentan recoger información relacionada con los cambios efectuados en las actividades sugeridas en la unidad, a través de tres categorías de actividades: las cambiadas, omitidas o agregadas. (Vease Anexo 12, Clave F.1. – F.3).

En la última versión de este instrumento se agregó un apartado más, el apartado 7, correspondiente al rubro de comentarios y sugerencias. Por este medio se obtuvo información adicional relativa a la aplicación de la propuesta.

Guía para el seguimiento social. Por medio de este instrumento se recabó información sobre las opiniones y apreciaciones valorativas que los miembros de la comunidad indígena tuvieron respecto a la EIBB tal y como se encuentra fundamentada en la propuesta curricular genérica, así como sobre sus expectativas. Su aplicación fue realizada por los maestros y los asesores de campo, cada vez que lo consideraron propio y oportuno o cuando las circunstancias así lo permitieron.

Este instrumento comprendió las preguntas sobre:

- Expectativas sobre la educación indígena bilingüe bicultural y
- Expectativas sobre la incorporación de la cultura indígena como contenido educativo.

En su conjunto, la aplicación de los 4 instrumentos mencionados permitió obtener datos relativos a cerca de 200 indicadores, mismos que al ser procesados e interpretados en ambas fases, inicial y ampliada de la propuesta, sirvieron para apoyar la asesoría, como reencauzar y reprogramar las unidades programáticas de los 6 grados de educación primaria, según se ha indicado.

Es preciso señalar, por último, que en todo el proceso de desarrollo curricular fue fundamental la participación de los alumnos de los seis grados de educación primaria, los miembros de la comunidad indígena y los maestros y asesores de campo.

Otros instrumentos de seguimiento o fuentes indirectas de información. Forman parte de estos los planes de clase que los maestros elaboraron para aplicar los contenidos de las unidades programáticas, los registros de su experiencia docente, las minutas de las reuniones técnicas del personal, los informes de los asesores de campo y los de los técnicos de oficinas centrales, los encargados de asesorar las unidades técnicas de implantación inicial (y ampliada), así como los de los equipos encargados de conducir la investigación de contenidos étnicos y el desarrollo lingüístico. Todos ellos permitieron acceder a información y datos adicionales relativos al comportamiento de los aspectos implícitos en el proceso de desarrollo curricular y, más específicamente, sobre la aplicación de la propuesta programática genérica y su impacto en el medio indígena.

IV. Procesamiento e interpretación de la información

Para la *codificación y sistematización de la información* captada en los instrumentos de seguimiento (I, IV), aplicados en la fase inicial y ampliada de aplicación de la propuesta, se elaboró un paquete de cinco instrumentos o cuadros de concentración de datos, y un instructivo sobre la manera de utilizarlos. Dicha información fue codificada, recibió tratamiento estadístico y tratamiento cualitativo, en ese orden, y desde un enfoque analítico y crítico.

Los informes que el personal docente y técnico administrativo entregó, periódicamente, a los directivos de diferentes niveles e instancias, contribuyeron también a la evaluación y reorientación del proceso de desarrollo curricular y sus subprocesos, la aplicación, seguimiento, asesoría y reprogramación de las unidades de primero y segundo grados, así como a la posterior elaboración y reprogramación de las correspondientes a los programas de tercero a sexto grados de educación primaria en la fase de implantación ampliada.

El instructivo para el manejo, registro y análisis de datos comprendió instrucciones que orientaban al personal directivo, de supervisión, asesores de campo y técnicos de las unidades de servicios a descentralizar, de las entidades federativas, respecto de la labor de codificación de los datos captados en los instrumentos de seguimiento. En otras palabras, les proporciono información relativa a sobre cómo proceder para el análisis y codificación de los datos contenidos en los instrumentos de seguimiento correspondientes, a la vez que algunas recomendaciones para el tratamiento cuantitativo (aplicación de medidas de tendencia central: medias, moda, medianas, etc.), e interpretación cualitativa de estas. Esto último, a la luz de lo establecido en los documentos de Bases generales de la Educación Indígena y la fundamentación y objetivos de la Propuesta curricular genérica.

Los instrumentos de codificación. Se puede decir, entonces, que los 4 instrumentos elaborados para la codificación de los datos relativos a la implantación, aplicación y seguimiento de las propuestas programáticas genéricas, en las escuelas y comunidades de los cuatro grupos étnicos seleccionados, corresponden, término a término, a los instrumentos de seguimiento aplicados.

Por ejemplo, el instrumento de codificación de la información captada por *la Cédula de observación de aula*, está diseñado y organizado para concentrar datos relativos a la práctica docente y al proceso de enseñanza y aprendizaje observados en el aula, dentro de un determinado período de tiempo, presenta entradas para las 10 categorías que integran a aquel.

En este caso, el proceso de codificación prescribía como pasos necesarios los siguientes:

- 1. Organizar los registros por grupo, comunidad y/o grado
- 2. Anotar el nombre del grupo étnico, el número de la visita de asesoría, el nombre de la comunidad y el del grado escolar al que corresponden los datos que se van a anotar
- 3. Leer la información captada en la hoja de registro de observación de aula

- 4. Extraer los datos correspondientes a cada una de las categorías y anotarlos, uno por uno, en la casilla correspondiente del instrumento de codificación, hasta agotar la información y,
- 5) Repetir o iniciar de nuevo el proceso con otro registro.

IV.A. Codificación de los datos de la cédula para el seguimiento técnico administrativo.

La estructura de esta cédula responde a la de la cédula que toca los aspectos del seguimiento técnico administrativo, es decir, la forma en que se venía desarrollando la aplicación de la propuesta, su organización, operación y administración centrándose en las actitudes y las actividades desarrolladas por los jefes de zonas de supervisión, asesores de campo, directores de escuela, personal docente, alumnos y miembros de la comunidad. El cuadro de codificación de los mismos contiene dos partes; la primera, claves 1-4, está diseñada para codificar la opinión de los maestros acerca de las actitudes y actividades desarrolladas por las diferentes categorías del personal participante (técnico administrativo, jefes de zonas, directores de escuelas, asesores de campo y/o supervisores), dentro de un determinado periodo de tiempo de la aplicación de los programas; digamos, por ejemplo, el tiempo transcurrido durante la aplicación de una unidad. La segunda parte, claves 5-7, corresponde a las categorías que tienen que ver con la actitud asumida y las actividades desarrolladas por los maestros aplicadores, 19 indicadores en total, relativos a 3 categorías de datos que van desde reuniones con el asesor de campo hasta la modificación de la organización escolar.

En este caso, se requirió seguir los mismos pasos que en el caso de la codificación de la información captada en el registro de observación de aula; sin embargo, a diferencia de aquel, dado que los datos a codificar son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, requirió de una estructura especial. Así, por ejemplo, para el caso del número de reuniones con el asesor de campo, una variable cuantitativa, se pide se marque con una equis (X) la respuesta correspondiente, se anote (si o no se han llevado a cabo), y en el renglón inferior que se proporcione el número de reuniones que el maestro tuvo con aquél, y de qué tipo fueron (una variable cualitativa). Lo mismo sucede respecto a las unidades, el número de unidades aplicadas durante el período, el tiempo aproximado de su aplicación, en meses o días, (variables cuantitativas), y los criterios adoptados para darla por terminadas (una variable cualitativa). O, en donde no aparece una pregunta cerrada, que requiere una respuesta – si / no - sobre variables cuantitativas, cual es el caso de la mayoría de las preguntas, se solicita que se anote(n) el o los subtipos requeridos (variable cualitativa). Sucede, asimismo, con relación a las actividades extraescolares, las técnicas de evaluación y los materiales locales utilizados con fines didácticos, pues se trata de que el interesado anote los distintos tipos de ellos, (variables cualitativas), aunque también pueden ser sometidas a cuantificación. Se supera así, una visión dicotómica (cuantitativa / cualitativa) de la investigación, dado que se recurre a ambos tipos de datos, y dado que los correspondientes a una categoría apoyan a la descripción o interpretación de los otros.

IV.B. La codificación de los datos del cuestionario de seguimiento técnico pedagógico.

El cuestionario de seguimiento técnico-pedagógico, un instrumento diseñado para captar información relativa a la aplicación de las unidades programáticas, comprende 7 apartados: 6

relativos a las variables del subproceso correspondiente, y uno a la captación de comentarios sobre el particular, u otros aspectos no comprendidos.

Los seis primeros apartados señalados corresponden a:

- **Comprensión de los elementos de la unidad.**
- **Operatividad de la propuesta.**
- **Relaciones**
- **Materiales didácticos**
- **Evaluación y**
- **Cambios realizados.**

El instrumento en que se codifican los datos anteriores, un texto de 7 hojas, está organizado de tal forma que permite concentrar la información respectiva, es decir, permite tanto el registro de respuestas cerradas (Si o No), como el de las razones que los maestros dan para ello. Por ejemplo, la sección sobre los datos relativos a la comprensión de los elementos de las unidades (Claves A.1. - A.7.), es un cuadro de doble entrada en el que se asientan el grado escolar que el maestro atiende y los datos relativos al aspecto mencionado (variables cualitativas). En la columna vertical, se determinan los 6 grados de educación primaria (variable cualitativa), y se registra el grado escolar que atiende el maestro, mientras que las líneas horizontales proporcionan espacios para el registro de los datos relativos a la aplicación de la unidad:

- **Finalidad**
- **Objetivos**
- **Contenidos**
- **Situaciones didácticas**
- **Actividades**
- **Sugerencias didácticas y**
- **Evaluación**

En este instrumento de codificación también se anota los nombres del grupo étnico, la comunidad, y la escuela de donde proceden los datos, así como el número de la unidad aplicada a que corresponde la información; seguidamente, se provee un espacio para marcar la respuesta dada por el maestro a cada uno de los aspectos mencionados y, en las restantes casillas disponibles se anota, en caso de que así fuese, la razón o el por qué el maestro considera que no ha comprendido alguno o varios de ellos. Asimismo, teniendo a la mano el instrumento de seguimiento y el instrumento de codificación el maestro habría de proceder a:

- **Anotar los nombres del grupo étnico, la comunidad, la escuela, el grado escolar y la unidad a que corresponde la información.**
- **Leer el contenido del instrumento, rubro por rubro, referentes a los objetivos, los contenidos, el desarrollo de la unidad, las actividades y las adaptaciones,**
- **favorecimiento del biculturalismo, bilingüismo y respuesta a las características y expectativas del grupo comunidad étnica).**
- **Registrar, rubro por rubro, las repuestas a las preguntas y las razones que se dan para ello.**

En los apartados C, D, E, F, y G, que se proporcionan para la concentración de datos en este mismo instrumento, hojas 3 - 7, se instruye se proceda de igual manera que en los casos

anteriores, tomando en cuenta que en lugar de las opciones, Si / No, se han incluido casilleros para codificar las respuestas a las preguntas relativas a sí las unidades, los contenidos, y las actividades propician o no propician, favorecen o no favorecen, y si se adaptan o no se adaptan a las necesidades del alumno, grupo escolar, étnico y comunidad.

IV.C. La codificación de los datos de la guía de seguimiento social.

El instrumento de seguimiento del impacto social comprendió dos apartados: *expectativas* sobre la EIBB y las propuestas programáticas y *opiniones* sobre la incorporación de la cultura indígena (lengua, creencias, conocimientos, costumbres y tradiciones), en el proceso educativo de los niños indígenas.

En este caso, el instrumento para la codificación la información captada es, nuevamente, un cuadro de doble entrada para cuyo llenado se han de seguir los mismos pasos establecidos para los otros instrumentos, salvo que en este caso no existen respuestas a preguntas cerradas (Sí / No). Por lo mismo solo se anotaría, en cada casillero la información proporcionada por el maestro.

IV.C.1. Interpretación de datos.

Una vez codificados los datos, caso por caso, se procedió a su representación cuantitativa e interpretación cualitativa. Lo primero, mediante un procesamiento estadístico (determinación de frecuencias, porcentajes, medias aritméticas, modas, medianas, etc.) de cada grado o escuela, ya por unidad o grado, o comprendiendo todos los casos por grado escolar. Lo segundo, a la luz de lo establecido en las Bases Generales de la Educación Indígena, por ejemplo, del alumno, y los objetivos de la propuesta curricular genérica, es decir, a la luz de la pertinencia, congruencia y coherencia de sus contenidos educativos, para:

- Formar un individuo crítico, analítico, reflexivo, bilingüe y bicultural.
- Incorporar al proceso educativo los contenidos de la cultura indígena
- Promover la participación del educando en su propia formación y,
- Propiciar la participación de la comunidad en el proceso de desarrollo curricular.

V. Formación Superación y Actualización Docente.

Mientras, en su sentido más amplio, se comprende la *formación del sujeto* como un proceso que se lleva a cabo a través de toda la vida, que incluye su endoculturación, las experiencias escolarizadas y las de toda la vida cotidiana hasta su muerte, las experiencias

escolarizadas solo comprenden la educación que el sujeto recibe en la escuela (preescolar, primaria, media superior, etc.) y, en el caso del Subsistema de Educación Indígena, en lo que toca a la formación del maestro, los cursos de inducción a la docencia y de actualización, reservándose los términos de formación profesional, para la adquirida por el sujeto, desde su ingreso hasta su egresión, en una institución de nivel superior o de estudios de posgrado: diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados.

Se entiende por *actualización* el proceso de apropiación de conocimientos y saberes, a través de ciertos cursos que permiten al maestro fortalecer su formación teórico-pedagógica y metodológica y acceder a ciertos recursos para mejorar su práctica docente, comprender los cambios o reformas que se dan en la política, la administración escolar, los planteamientos curriculares y los planes y programas de estudio, así como para enfrentar y resolver problemas que surgen en la vida en las aulas y, entre otras cosas, para desarrollar prácticas que conduzcan a procesos de conocimiento significativos en los alumnos. En todo caso se trata de espacios en los que se le proporcionan elementos de reflexión para comprender su labor y construir alternativas de solución a las problemáticas que surgen de todo ello.

La superación profesional es un proceso educativo del personal en servicio que conjunta las acciones de capacitación y actualización para elevar la calidad del desempeño y el acto educativo, dentro del contexto histórico, social y cultural del país. (Subsecretaría de Educación Elemental, SEP, Diagnóstico de la Educación Básica, 1988, pp. 91). ⁽⁴⁾

Entonces, los tres procesos mencionados (capacitación, actualización y superación profesional) son esenciales para lograr los objetivos que cualquier sistema, subsistema, nivel o modalidad educativa escolarizados se proponga, sea que se refieran al avance sistemático y sostenido del desarrollo curricular, la aplicación de una propuesta programática, el mejoramiento de la calidad de la educación o el buen desempeño del maestro, a fin de elevar los niveles de retención, promoción, egresión y eficiencia terminal.

Se puede decir, entonces, que los aspectos mencionados tienen una gran importancia para la operación de cualquier sistema educativo. Lo que en términos del Subsistema de Educación Indígena se traduce en el hecho de que, por ejemplo, como se ha visto en el Cuadro No. 3, los maestros que participaron en este proceso de desarrollo curricular, tenían un perfil académico en gran manera heterogéneo. Por lo demás, su importancia e impacto relativos, a nivel del subsistema, pueden ser también estimados en el hecho de que de todos los maestros adscritos al servicio, durante ese mismo periodo, solamente accedieron a la superación profesional un total de 566 maestros: 125 docentes en 1984; 134 en 1985; 152 en 1986 y 155 en 1987, cifras cuya suma representa menos del 10% del total. Una circunstancia que se ve agravada durante esta década, una vez que, por ejemplo, en el periodo comprendido entre 1984 y 1987, ingresaron al servicio de educación indígena, vía la inducción a la docencia y la capacitación un total de 6 171 nuevos docente/y o promotores, con distintos niveles de escolaridad, siendo el mínimo, o máximo, los estudios de bachillerato o preparatoria en la mayoría de los casos. Lo que hace un promedio acumulado de cerca del 20% del total de docentes, de los cuales muchos ya no eran ni indígenas ni bilingües, ni tampoco con dominio de su propia lengua, o el español.

A continuación se presentan los antecedentes, los tipos de cursos aplicados por la DGEI, algunas de las generalidades de estos, y de los programas, así como su relación con la asesoría en el proceso de desarrollo curricular del que trata el presente trabajo.

Antecedentes. Como se ha dejado asentado en los primeros capítulos del presente trabajo, la formación del docente indígena acusa, desde 1944, el efecto de las orientaciones políticas,

⁽⁴⁾ Véase también Sistema de Superación Profesional (SEP:34-35).

sociales y culturales que sobre el campo educativo han sostenido los distintos regímenes de gobierno, a fin de incorporar a los indígenas al desarrollo nacional, satisfacer los requerimientos del proyecto de los sectores dominantes de la sociedad y la homogeneización cultural de la población del país, de acuerdo al proyecto cultural preferenciado.

Por ejemplo, en las décadas comprendidas entre 1940-1960, dado que no se ofrece una opción específica de formación docente para los maestros indígenas, estos realizan sus estudios en escuelas normales, espacios en donde quienes pudieron acceder a ellos, reciben una formación que, como lo señala el documento *intitulado La profesionalización de la educación normal en México*, (Cuadernos SEP, México, Septiembre 1984), aquella se encuentra basada en el *Plan y Programa de Estudios para las Escuelas Normales, Rurales y Urbanas*, aprobado en 1944; y, con posterioridad a 1960 y hasta 1988, una formación basada en planes, programas de estudios y modalidades curriculares que comprenden un número notable de materias pedagógicas y algunas materias optativas de orden científico y cultural, mas ninguna de ellas orientada a las particularidades y especificidad que requiere la practica docente en el medio indígena.

En este mismo sentido, habrá que recordar que si bien los cursos de inducción a la docencia, capacitación y actualización de los maestros y promotores indígenas bilingües, para este subsistema y servicio educativo, se remontan a la creación del *Servicio Nacional de Promotores Indígenas*, establecido en 1964, la formación de dicho personal (maestros y promotores bilingües) estuvo, entre 1975-1984, a cargo de la Dirección General de Mejoramiento Profesional de Magisterio, misma que se apegaba a un plan de estudios reestructurado, que si bien rescata las materias pedagógicas y organizaba los cursos, a partir de su la particular didáctica de cada área de conocimiento, persiste la ausencia de materias y contenidos específicos para la práctica docente bilingüe bicultural. Por lo demás, habría que recordar que no es sino hasta la creación de la DGEI, en 1978, y el surgimiento del Departamento de Capacitación dentro de ella que la dependencia se encarga de cumplir las funciones de investigación, análisis y atención de las necesidades que presentan los docentes indígenas bilingües, en concordancia con las de la expansión del servicio educativo en el medio indígena.

Mención aparte merece el hecho de que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), crea, a principios de la década de los años 80, la Licenciatura en Educación Indígena y, con ello, por primera vez, un espacio para la profesionalización del maestro indígena, con el fin de que este reciba la formación que le permita atender la especificidad que requiere su subsistema, la institución y el servicio educativo que brinda la DGEI a los grupos indígenas; sin embargo, no hay que olvidar que la versión, implantación y aplicación inicial, el plan y programas de estudios de dicha licenciatura, se apegó estrechamente a los criterios que regían la estructura básica de los planes y programas de las otras (5) licenciaturas impartidas con ese plan, condición que por una parte manifiesta la incomprensión de la necesidad de una educación específica en los indígena, y por otra, que se hizo necesario ir procurando insertar en los programas de aquel las modificaciones sustanciales, tanto en las áreas de Formación Básica, (Estadística, Métodos y Técnicas de Investigación, como del área de Integración Vertical (Ciencias Sociales I y II). Y, en lo que respecta al área de Concentración Profesional, nuevos programas para darle a la Licenciatura en Educación Indígena la especificidad requerida.

La estructura del Plan de Estudios resultante de este proceso está conformada a partir de tres áreas de formación (inicial, de campo profesional y de concentración en campo y/o servicio). Dicho plan (vigente durante toda la década de los 80), tuvo como objetivo el de llegar a formar profesionales que generaran proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país.

Según el Plan de estudios mencionado, al concluir sus estudios, el egresado de la Licenciatura en educación indígena podrá:

- Explicar la problemática educativa indígena de nuestro país a partir del conocimiento de los factores lingüísticos políticos y culturales presentes en ella.
- Planificar y evaluar los servicios educativos que se prestan en zonas indígenas en el ámbito regional y microregional, con el propósito de mejorar su calidad.
- Planificar organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.
- Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la educación indígena. En 1990, dentro del Programa Nacional de modernización Educativa se abre una alternativa específica más de profesionalización al maestro indígena, la Licenciatura en Educación Indígena, modalidad semiescolarizada, misma que es elaborada, implantada y aplicada por personal de la Universidad Pedagógica Nacional en las subsedes cercanas a las regiones en que se encuentran asentados grupos indígenas en el país. ⁽⁵⁾

VI. Generalidades

Los cursos de capacitación y actualización que la Dirección General de Educación Indígena impartió al promotor y/o los maestros indígenas bilingües, entre 1983-1986, como ya se dijo antes, se enmarcan dentro de los proyectos normales 01 y 04, Apoyo técnico a la Educación Preescolar Indígena, Apoyo Técnico a la Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, respectivamente, o con cargo a los Proyectos estratégicos 09 y 10 de la misma dependencia. A partir de 1983, dichos cursos se desarrollaron tomando en consideración el perfil académico, el contexto cultural del que procede y ha de laborar dicho personal, los principios de la autogestión, la participación, la formación integral del educando y los procedimientos técnico metodológicos de la aplicación en cascada; la creación, ajuste y aplicación de los programas a las circunstancias del servicio, así como las necesidades del educando y las características de los diferentes grupos indígenas.

VI.A. Tipos de cursos y programas.

Los cursos de capacitación impartidos a los promotores y maestros indígenas bilingües fueron de dos tipos: Orientación pedagógica para conductores de grupo e Inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales o maestros bilingües, de los niveles de preescolar

⁽⁵⁾ Durante mi estancia en la Licenciatura en Educación Indígena, desde 1989, me ha permitido acceder a información relativa a los egresados. En ella se destacan dos momentos. Uno en el que los egresados fueron muy mal recibidos por sus jefes y en sus departamentos, no reconociéndoles su profesionalización. Y otro, mas reciente en que los egresados han venido ocupando plazas de maestros en las unidades y subsedes estatales de la Universidad Pedagógica Nacional.

indígena y primaria, cursos que derivan del diagnóstico de sus necesidades y en los que se aplican programas que tienden a satisfacer estas; mismos que, antes de ser aplicados normativamente, pasaron por un proceso de validación, adecuación y ajuste a las necesidades de los promotores por parte de los futuros conductores de grupo.

En su caso, los cursos "de formación" están dirigidos al personal en servicio, tanto del nivel de preescolar como del de primaria bilingüe, que no han concluido su normal básica, los más. Éstos son impartidos, cabe recordarlo una vez más, no por la Dirección General de Educación Indígena sino por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, bajo dos modalidades: la semiescolarizada y la escolarizada, impartidas en centros escolares en donde operaba dicha institución, y de acuerdo a los programas elaborados coordinadamente con la DGEI.

A fin de superar la condición mencionada y para fortalecer su "proyecto cultural" la DGEI comisionó a un número determinado de maestros, durante los años 80, con goce de sueldo, para que realizaran estudios superiores en Licenciatura en Educación Indígena y que ofrecía (y ofrece) la Universidad Pedagógica Nacional con la finalidad de llegar a formar cuadros especializados que contribuyeran a elevar la calidad del servicio, a mediano y largo plazos.

VI.B. Caracterización de los cursos.

Los cursos de inducción a la docencia para aspirantes a promotores bilingües tuvieron una duración de 745 horas y se realizaron a partir de un plan de estudios integrado por programas divididos por áreas de aprendizaje, cuyos contenidos comprenden la estructura de las propuestas curriculares del nivel de preescolar y, progresivamente, el del nivel de primaria, el desarrollo infantil, las actividades artísticas, talleres de materiales didácticos y evaluación, entre otros. *Los cursos de capacitación* para conductores de grupo tuvieron una duración de 131 horas, se realizaron con un plan y programas de estudios que comprendían como contenidos áreas básicas, talleres y marco referencial. Y, por lo que toca a *los cursos de actualización*, estos dieron atención a los planes y programas, el diseño y elaboración de materiales didácticos, el desarrollo del niño, la didáctica de las áreas de los programas 1o. a 6o. grados de primaria, la investigación participativa, incorporación de contenidos étnicos y la actualización pedagógica. Todos estos cursos se llevaron a cabo a través de una estrategia que comprende tres fases, siguiendo los lineamientos y procedimientos administrativos, operativos y técnicos de la llamada actualización en cascada. Ellas son:

- La actualización de conductores de grupo, impartida por asesores de oficinas centrales;
- La actualización a supervisores de cada entidad federativa por los conductores de grupo y
- La actualización del personal docente en servicio, impartida por los supervisores escolares en centros de integración social o albergues escolares del subsistema.

VI.C. Tipos de programas.

Programas de capacitación. Los programas de este tipo, para conductores de grupo, responsables del curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales, del nivel de primaria bilingüe bicultural, estuvieron estructurados por 3 módulos:

Módulo de áreas básicas

Módulo de talleres

Módulo de marco referencial

cuyos contenidos se presentan a continuación.

Módulo I <i>Áreas básicas.</i>	Módulo II <i>Talleres</i>	Módulo III <i>Marco referencial</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Programa integrado de 1er. grado. - Metodología de la lecto-Escritura en lengua indígena - Organización y Administración escolar y Evaluación - Práctica de observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción - Los cursos didácticos dentro de la enseñanza - Educación tecnológica - Educación física 	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía y política de la Educación indígena en México - Desarrollo de la comunidad - Metodología para la incorporación de contenidos étnicos.

Contenidos del programa de capacitación para conductores de grupo responsables del curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel del preescolar.

Áreas Programáticas

- Estructura general del plan y programas
- Desarrollo infantil
- Actividades artísticas para preescolar
- Taller de material didáctico para preescolar
- Educación física para preescolar
- Evaluación del niño preescolar
- Organización y administración escolar
- Seminario de filosofía y política de la educación indígena en México
- Seminario de desarrollo de la comunidad
- Taller de redacción

Programas de los cursos de actualización. Estos programas se enmarcan en las diferentes áreas que comprende el servicio de Educación Indígena, se efectúan con el fin de responder a las necesidades del personal directivo de los departamentos, los docentes responsables de albergue, comisionados a las brigadas de desarrollo, las procuradurías, el programa de la mujer o las unidades radiofónicas, así como a docentes del nivel de preescolar y de primaria bilingüe, en servicio, que no habían concluido los estudios de normal básica. Los mismos fueron conducidos en centros regionales de acuerdo con programas elaborados y coordinados

por personal de la DGEI y tuvieron como objetivos, en el periodo 1983-1987, entre otros, los siguientes:

- Diagnóstico de necesidades
- Planes y programas del nivel preescolar indígena y primaria bilingüe
- Actualización pedagógica
- Diseño y elaboración de materiales didácticos
- Desarrollo del niño
- Didáctica de las áreas de los programas de primaria de 1o. a 6o. grados
- Investigación participativa
- Incorporación de contenidos étnicos

VII. Desarrollo de cursos, 1983-1987.

VII.A. Ciclo escolar 1983-1984.

Entre las acciones que la DGEI llevó en 1983, figuran un *Seminario Taller sobre Política y Metodología de la Educación Indígena* en los niveles de Preescolar y Primaria Bilingüe Bicultural y un *Curso de actualización Pedagógica al Personal Docente que capacitará a los Docentes que atienden la Educación Primaria Indígena*, ambos dirigidos a personal en servicio. El primero, tuvo como objetivo proporcionarle a este personal capacitación política, técnica y operativa y como meta orientar a 28 maestros bilingües como capacitadores, quienes a su vez capacitarían a (800) aspirantes a promotores culturales y/o maestros bilingües de los niveles indicados. Dichos cursos se llevaron en 6 diferentes centros o sedes, ubicados en Guelatao, Oaxaca; Matlapa, San Luis Potosí, La Llave, Querétaro; La Huerta, Estado de México y Balantun, Tinúm y Jalpa de Méndez. El segundo de los cursos mencionados, comprendió a técnicos, capacitadores, profesores de educación artística y autores de libros de lecto-escritura en lengua indígena; tuvo como objetivo lograr que el docente en servicio conociera y manejara diferentes estrategias pedagógicas para optimizar la conducción del proceso de enseñanza y elevar la eficiencia terminal en los servicios de educación indígena, aplicando los programas, libros de texto, material didáctico y de apoyo, diseñados inicialmente para el ciclo escolar 1983-1984 y, como metas, capacitar a 115 maestros bilingües que, posteriormente, habrían de actualizar a los 5 mil 600 docentes en servicio, que atendían los grados de 1o. a 6o. del nivel de primaria. Estos últimos se llevaron a cabo en 18 sedes regionales.

Entre otros cursos impartidos por la DGEI en este mismo ciclo sobresalen dos: el *Curso de capacitación para aspirantes a promotores culturales bilingües de nuevo ingreso para preescolar y primaria indígena* y el *Curso de actualización a maestros de educación preescolar indígena y primaria bilingüe*. El primero, estuvo dirigido a jóvenes indígenas con preparación de secundaria cuyo interés estaba en desempeñarse como promotores bilingües; tuvo como objetivo proporcionarles una capacitación teórica y práctica en las áreas y materias psicopedagógicas tal, que posteriormente les permitiese realizar actividades docentes con especificidad y promover el desarrollo de la comunidad; y, como meta, capacitar a 1 mil 69 aspirantes del nivel de primaria, en 6 centros sede. El segundo de ellos, estuvo dirigido a profesores de preescolar y primaria; tuvo como objetivo mejorar y dar elementos para elevar

la calidad y la eficiencia terminal de la EIBB y, como meta, actualizar a 16 mil 735 profesores de Educación Primaria. Su impartición se llevó a cabo en instalaciones de las zonas de supervisión de las diferentes regiones indígenas del país.

VII. B. Ciclo escolar 1984-1985.

Durante este ciclo escolar, se impartieron varios cursos de actualización. Entre ellos, el *curso Objetivos de la Educación Indígena, Técnicas psicopedagógicas y Lingüísticas para asesores, Importancia técnico metodológica de la Educación Bilingüe en el desarrollo de los grupos étnicos* para personal docente del nivel primaria y el intitulado *Importancia técnico metodológica de la Educación Bilingüe en el desarrollo de los grupos étnicos para personal docente del Preescolar*. Así como el *Curso de capacitación para aspirantes a promotores de nuevo ingreso de Educación primaria para aspirantes a promotores de Educación Primaria* y el *Curso de capacitación para aspirantes a promotores de nuevo ingreso de Educación Preescolar*, con cargo al Proyecto Estratégico No. 10. Otros cursos de capacitación impartidos durante este mismo ciclo, ahora con cargo al Proyecto Estratégico No. 102, fueron el de *Orientación técnico-pedagógica para aspirantes a promotores de primaria* y *Metodología, contenidos y manejo del manual del español oral como segunda lengua* para personal docente de primaria. Destaca también el curso impartido, en 1984, para directivos de educación indígena en los Estados (Jefes de Departamento, Supervisores de Zonas Escolares y Jefes de Zonas de Supervisión), que incluyó como contenidos básicos los siguientes:

Bases Generales de la educación Indígena	Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación	Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados.
--	---	--

El interés por la capacitación del docente indígena bilingüe y el impacto que dichos cursos tuvieron, durante el ciclo escolar 1984-1985, se puede apreciar, desde el punto de vista cuantitativo en la cantidad y cobertura que ellos tuvieron, ya que a ellos asistieron un total de 308 capacitadores, 33 mil 168 docentes en servicio y 1 mil 503 aspirantes, cifras y grupos en los que se comprenden tanto aspirantes a promotores del nivel preescolar como aspirantes a maestros de primaria.

VII. C. Ciclo escolar 1985-1986.

En este período escolar no se obtuvieron datos sobre cursos para capacitadores, mas si de cursos de capacitación para docentes de preescolar y/o primaria, en servicio, como lo son los *de Manejo del plan y programas de estudios, Empleo de libros de texto para personal docente de primaria* y *Manejo del plan y programas de estudios y actualización de materiales didácticos*, a los que asistieron un total de 1 mil 577 aspirantes a maestros de preescolar y de primaria, y un total de 9 mil 794 docentes en servicio. Además, en este ciclo también se elaboró un *denominado Proyecto de capacitación del personal bilingüe* que fue presentado en la Reunión Nacional de Información, en febrero de 1986, sobre la *Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural*, auspiciado por la Subsecretaría de Educación Elemental,

mismo que una vez implementado como curso, se llevó a cabo en el mes de agosto de 1986, comprendiendo las unidades programáticas siguientes:

Primera Unidad

Marco de referencia de la Educación Indígena

Segunda Unidad

Elementos teórico-metodológicos de la investigación participativa.

Tercera Unidad

Aspecto teórico metodológico para el manejo de la(s) propuesta(s) curricular(es) de Educación preescolar y primaria.

Cuarta unidad

Taller de lingüística práctica.

Los cursos de capacitación que se les impartieron a los asesores, a fin de que ellos a su vez impartieran los mismos a los aspirantes a promotores culturales de nuevo ingreso, durante 1985, cabe decirlo, tuvieron como objetivo proporcionarles una adecuada orientación para su reproducción y, como meta, capacitar a 944 aspirantes a profesores de nivel primaria, estableciéndose para ello 5 centros sede.

Posteriormente, en el ciclo escolar 1985-1986, los cursos de capacitación y actualización del personal docente indígena bilingüe registraron cambios substanciales tanto en lo que toca a su aplicación como a su contenido. Lo primero, por cuanto se aplicaron a personal docente que fue seleccionado de entre los maestros indígenas de cada grupo y por cuanto estos, una vez capacitados, aplicarían el mismo a grupos de aspirantes a promotores o maestros(as) de sus propios grupos. Lo segundo, dado que en esta ocasión los contenidos del curso comprendieron, por primera vez, una introducción al área de metodología para la enseñanza específica de la lecto-escritura de la lengua indígena, como área de conocimiento, innovaciones que quedaron plasmadas en los cursos sobre Formación de los recursos humanos para la capacitación a promotores bilingües, Actualización didáctica para promotores y maestros de educación preescolar indígena y primaria bilingüe bicultural y Actualización didáctica para maestros de 2o. a 5o. grados de educación primaria bilingüe y bicultural.

El Curso de orientación a capacitadores de aspirantes tuvo como objetivo proporcionar al capacitador los elementos técnico pedagógicos para el manejo de planes y programas de estudio y los materiales didácticos correspondientes, según fuese el caso, del nivel preescolar o de primaria., para que él, a su vez, llevara a cabo la capacitación del personal que atenderían estos niveles a partir del ciclo escolar 1986-1987; y, como meta, capacitar a 54 maestros bilingües como conductores que, a su vez, capacitarían a 941 aspirantes a promotores del nivel de primaria, en 6 sedes. Estos cursos se realizaron, en el año de 1986, con cargo al Proyecto Estratégico No. 03: Elevar el aprovechamiento escolar en la Educación Primaria.

El Curso de actualización didáctica para maestros de 2o.a 5o. grados de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, aplicado en 1985, comprendió a maestros de los grados mencionados, y maestros de todos los grados de educación primaria; se llevó a cabo en albergues o centros de integración social del subsistema y tuvo como objetivo la adquisición de competencias en el manejo de la metodología de la lecto-escritura en lengua materna, el programa integrado y la didáctica de las áreas de español y matemáticas; y, como meta, actualizar a 10 mil 844 docentes del 2o. a 5o. grados así como a 1 mil 151 docentes de 1o. a 6o. grados, "rezagados".

En este ciclo escolar se impartieron también los cursos siguientes: *Curso de capacitación para aspirantes a promotores de educación preescolar*, *Curso de capacitación para aspirantes a promotores de educación primaria bilingüe*, *Curso de orientación psicopedagógica, lingüística y antropológica para capacitadores de promotores*, *Curso de orientación técnico pedagógica para docentes de educación preescolar* y *Curso técnico pedagógico para docentes de educación primaria*, entre otros. Cabe señalar que a través de los primeros se capacitó a 120 maestros como capacitadores y, que a través de ellos se logró capacitar a un total de 12 mil 854 docentes en servicio de ambos niveles: preescolar y primaria.

En 1986, se impartieron dos cursos de actualización mas, con cargo al Proyecto Estratégico No. 83. Ellos son: *Orientación técnico pedagógica, para docentes de educación preescolar* y *Orientación técnico pedagógica para docentes de educación primaria*. En estos se proporcionó a los docentes conocimientos sobre la propuesta curricular de preescolar y de 1o. a 3er. grados de educación primaria.

VII.D. Ciclo escolar 1986-1987.

En 1987 fueron capacitados 85 capacitadores, se actualizó a 131 docentes de preescolar y 991 docentes de primaria y se dio capacitación a 600 aspirantes a docentes de preescolar y 1 mil 3 aspirantes a docentes del nivel primaria, cifras que aunadas a las anteriores permiten apreciar la forma en que se venía incrementando el numero de docentes y, por ello, consolidando el subsistema de Educación Indígena.

En esta ocasión *se introdujo*, como contenido, el campo del conocimiento relativo a la metodología a seguir para la incorporación de contenidos étnicos, a fin de lograr el rescate de contenidos culturales de los grupos indígenas, su incorporación en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, la promoción de los aprendizajes significativos en los niños y fortalecer la identidad de los alumnos, maestros indígenas y promotores indígenas, así como el desarrollo lingüístico a través de su tratamiento como lengua de instrucción y como área de conocimiento, directrices ambas que encontraron expresión en el *Curso de orientación pedagógica para conductores del curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel preescolar*, y el *correspondiente a maestros de primaria indígena*, cuyo objetivo fue el de habilitar conductores a fin de que estuvieran en condiciones de proporcionar, al aspirante a promotor, una capacitación en la docencia, tal, que le posibilitara en el manejo de los programas de estudio, la metodología para la sistematización de los contenidos étnicos, la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, técnicas para el desarrollo de las áreas programáticas y elementos relativos a la evaluación, organización y administración escolar; y, como meta, capacitar a 63 conductores de grupo que, a su vez, lo harían lo mismo a 941 aspirantes a promotores del nivel primaria en 6 centros sedes.

VIII. Asesoría y capacitación.

En la etapa de aplicación ampliada de la propuesta curricular genérica, desarrollada en el ciclo escolar 1986-1987, se comprendió tanto un mayor numero de zonas escolares como de programas de estudio, para todos los grados de educación primaria. En esta se llevo a cabo el *Seminario Técnico Pedagógico*, con el fin de capacitar al personal de las regiones donde se

aplicaría la propuesta curricular, ampliada, y sus correspondientes programas. Al mismo, asistieron Jefes de Zonas de Supervisión, Supervisores, Asesores de campo, Directores y Maestros. Por su parte, el equipo técnico de oficinas centrales, al igual que en la etapa inicial, anterior, llevó a cabo acciones de asesoría a los maestros participantes en el proceso, mismas que se tradujeron, de hecho, en acciones de capacitación, in situ, para la operación futura de la educación indígena por los Departamentos de Educación Indígena de las USED(es) y los Servicios Coordinados de Educación Pública de cada entidad federativa en donde se aplicó la propuesta.

Durante este ciclo, complementan las acciones realizadas por la DGEI, relativas a la formación de su personal, cinco reuniones de asesoría y evaluación, virtualmente de actualización de los maestros que participaron en el proyecto, en las que se destacan las relativas tanto a la implantación, los subprocesos del desarrollo curricular, las relativas a la propuesta en sí y los campos de interés, integración y operación de los equipos, como las relativas a la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos, desarrollo lingüístico y la captación, procesamiento y análisis de datos, así como la elaboración de informes de evaluación del proceso de aplicación general de la propuesta genérica en las regiones; reuniones que tuvieron como objetivo general capacitar al personal directivo y técnico del subsistema de Educación Indígena, y que brindaba sus servicios en los niveles comunitario, regional y estatal, para asumir la conducción, seguimiento, supervisión y evaluación del proceso de desarrollo curricular en su fase de implantación ampliada. Y, como objetivos particulares los siguientes:

- Integrar y fortalecer los equipos de trabajo para las tareas de asesoría, el seguimiento y la evaluación de la etapa de implantación ampliada de la propuesta curricular genérica.
- Establecer el proceso para la asesoría y conducir el seguimiento y la evaluación de la aplicación de la propuesta del programa de preescolar y primaria indígenas.
- Establecer y asesorar el proceso de seguimiento y evaluación de la investigación participativa y,
- Normar el proceso de desarrollo lingüístico.

La primera de las reuniones llevadas a cabo, centró su atención en los grandes aspectos (técnico-administrativo, técnico pedagógico y de impacto social) del proceso, es decir, en la integración y coordinación de los equipos de trabajo y las funciones y responsabilidades del personal en servicio comisionado, y/o asignado al proyecto, por un lado y por otro, en el proceso de desarrollo curricular, la articulación de la aplicación de la propuesta y la investigación participativa. En la segunda de ellas, se asesoró al personal docente y administrativo sobre la aplicación y reencauzamiento de la propuesta, los instrumentos de captación de información, el registro de datos, el proceso de evaluación-calificación-acreditación-y-promoción de alumnos, la integración de bancos de contenidos étnicos, el procesamiento y el análisis e interpretación de datos, y elaboración de informes. Finalmente, de carácter regional la tercera reunión comprendió la supervisión-evaluación de los avances del proceso curricular general, se abocó a la certificación del procesamiento de datos, la elaboración de informes, la producción, uso y adaptación de materiales didácticos para las unidades de la propuesta, la evaluación de la organización, finalidad, objetivos y contenidos de la reunión interétnica, la articulación, congruencia y coherencia de las propuestas de los niveles del preescolar y primaria, y la replanificación de los programas.

En este ciclo escolar, la cuarta reunión de esta etapa, *la reunión interregional*, se llevaron a cabo acciones de orientación y asesoramiento al personal, así como otras conducentes a la evaluación del proceso de desarrollo curricular convocando, para ello, al igual que en las anteriores, a supervisores escolares, jefes de zonas de supervisión, asesores de campo y personal de las mesas técnicas de los estados. En ella, se realizó el análisis y evaluación de la aplicación y seguimiento de la propuesta genérica, considerándolos aspectos técnico administrativos, técnico pedagógico y de impacto social, así como la producción de materiales didácticos y el desarrollo lingüístico.

Finalmente, la *quinta reunión* se abocó a evaluar el proceso de desarrollo curricular por región étnica, tocándose los mismos aspectos que en la reunión anterior. A ella, asistieron las mismas categorías de personal, que en las anteriores, siendo sus actividades en esta vez coordinadas por los miembros del equipo técnico de oficinas centrales.

En el capítulo siguiente presento la re-construcción de la experiencia tenida en este sentido, junto con los resultados del procesamiento, análisis e interpretación de la información, los datos construidos a partir de la información captada a través de los instrumentos de seguimiento (directo e indirecto), anteriormente descritos.

CAPITULO IV

I. APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS UNIDADES PROGRAMATICAS DE LA PROPUESTA GENÉRICA PARA EL 1ER. Y 2DO. GRADOS DE EDUCACION PRIMARIA INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL, EN ESCUELAS DEL GRUPO MIXE, FASE DE IMPLANTACION INICIAL, CICLO ESCOLAR 1985-1986.

En este grupo no se pudo llevar a cabo el seguimiento de la implantación y aplicación inicial de la propuesta, es decir, de los procesos técnico-administrativo, técnico-pedagógico y de impacto social sino hasta los meses de mayo y junio de 1986, por las razones ya expuestas ⁽¹⁾ con anterioridad: el movimiento magisterial del estado de Oaxaca, su consecuente huelga y los meses de inactividad a que estos condujeron.

A. Seguimiento técnico-administrativo.

Si bien, al momento en que los maestros iniciaron el servicio no pudieron dar respuesta, como era de esperarse, a las preguntas incluidas en el instrumento de seguimiento del proceso de desarrollo curricular, si manifestaron su incomprensión de la propuesta, las deficiencias que tenían en su formación profesional para aplicarla y las necesidades de capacitación al respecto; condiciones que fueron relativamente superadas mediante los distintos cursos recibidos y la labor de asesoría desarrollada por los asesores de oficinas centrales y regionales. Al respecto, habla el hecho de que en los periodos posteriores ellos aplicaron los instrumentos, ya validados, relativos a los seguimientos técnico administrativo, técnico pedagógico, impacto social y observación de aula. A continuación se presentan los datos consignados en las respuestas que ellos proporcionaron a las preguntas de los mismos.

1. *Actitudes del Jefe de Zonas de Supervisión.* Las respuestas dadas por los maestros a estas preguntas son contrastantes, pues, mientras unos afirman que el jefe de zonas de supervisión actuó sin interés y desatendió la aplicación inicial de los programas de la propuesta, otros señalan que él si les brindó apoyo en dicha acción. Los primeros, los maestros de Cerro de Guadalupe y los de 1er, grado de Cerro Pelón y Tierra Blanca, opinando que dicho funcionario no estableció relación significativa alguna con la propuesta o con el personal encargado de su aplicación, no prestó apoyo ni promovió la difusión de la misma o facilito, para tal fin, material didáctico alguno a sus aplicadores. Los segundos, los maestros de 2o. grado de Rancho Tejas y de Cerro de Guadalupe, señalando que de parte del jefe de zonas, si recibieron un entusiasmado apoyo en la aplicación de aquélla y que si mostró preocupación por el éxito del proceso, asumió las funciones de promotor-difusor de la misma y, además, que al hacerlo enfatizó su carácter experimental y progresivo, es decir, motivó la aplicación de la misma y manifestó interés y compromiso con sus resultados.

2. *Actitudes del Director de Escuela.* En este aspecto, para los maestros de Cerro de Guadalupe y Tierra Blanca, la actitud de sus directores fue de apoyo administrativo, pues solo brindó facilidades para realizar las actividades que se requirieron para la implantación y aplicación de la propuesta, llevó a cabo la difusión de la misma y acciones dirigidas a

convencer a los padres de familia de su relevancia; mas no aportó nada significativo por desconocer los programas. Por lo que toca a los maestros de Cerro Pelón y Santo Domingo, la actitud del director fue ambivalente, ya que si bien no estaba de acuerdo con la propuesta y se opuso a ella y no apoyo su aplicación, en el ultimo caso citado, se menciona que, en lo que toca a la investigación participativa, él llegó al enfrentamiento con los padres de familia.

3. *Actitudes del Asesor de Campo.* Este personal si brindó apoyo, orientación y asesoría a los maestros en la aplicación y seguimiento de las propuestas programáticas, la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua mixe, el desarrollo de la investigación participativa, la integración del diario de campo y la elaboración de planes de actividades. Y, en la medida de sus posibilidades llevó a cabo, también, la observación de aula y reuniones con padres de familia, viendo su labor restringida únicamente por la falta de material de apoyo. En otras palabras, el asesor de campo supervisó, orientó y coordinó las actividades y avances de la aplicación de las unidades programáticas y el funcionamiento y seguimiento de la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos. Asimismo, se afirma en las respuestas a las preguntas de los cuestionarios, que él si desempeñó sus funciones responsable y atinadamente, ayudó en la resolución de problemas, dio orientación y asesoría técnico-pedagógico y supervisó las labores de los aplicadores y los avances del proceso. Además, los maestros constatan, que este personal brindó ayuda con relación a la investigación lingüística, tendiente a determinar los fonemas y gramemas de uso más común en la lengua mixe.

4. *Personal no aplicante de la propuesta.* Las actitudes que se reportan en las respuestas a la pregunta relativa a este personal son divergentes. Mientras en unos casos se informa que sus actitudes fueron positivas con respecto a la aplicación de la propuesta, mostró buena disposición, prestó su colaboración y apoyó y realizó labor de difusión. En otros casos, se dice que este personal asumió una actitud crítica, negativa y expectante del fracaso de la misma, y del de los maestros que la aplicaron. Por lo demás, se señala que sus actitudes varían desde el desinterés, el desconocimiento y la no-participación hasta un mero reconocimiento formal de su existencia y la incomprensión de sus implicaciones. A la vez, que aquéllos que de esta categoría si reconocieron, de hecho, la importancia de la propuesta, se manifestaron convencidos de su propiedad y de sus objetivos. Así, las opiniones de este personal van desde los que ven la propuesta como medio para la promoción de lo propio (lo indígena), hasta quienes muestran desinterés en la revalorización de las costumbres, creencias, tradiciones y conocimientos del grupo étnico, a que la propuesta estaba orientada y habría de dar lugar.

5. *Reuniones de Maestros con Asesor de Campo.* Los maestros se reunieron con el asesor de campo en distintas ocasiones, ya para recibir información, orientación o asesoramiento sobre la aplicación, análisis o manejo de los programas, la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua mixe, y/o para recibir asesoría respecto de la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos.

6. *Traducción de Unidades.* En el periodo en que se llevó a cabo la aplicación de unidades programáticas solo 3 maestros, de este grupo étnico, dijeron haber dedicado tiempo a esta actividad.

7. *Reuniones de análisis de las unidades programáticas.* Solo dos maestros de los involucrados de esta región, informan haber celebrado este tipo de reuniones. Uno con fines de carácter informativo y de consulta y, el otro, sobre problemas de la escritura mixe.

8. *Observaciones intergrupales.* En lo que se refiere a esta actividad, solo 2 maestros dijeron haber llevado a cabo esta, en cada período comprendido entre una y otra visita del asesor.

9. *Registros de experiencia docente.* De los que dieron respuesta a esta pregunta, todos dijeron haberla llevado a cabo. (Vease Anexo No. 1).

10. *Aplicación de Instrumentos.* Los 6 maestros que regularmente aplicaron las propuestas programáticas para 1er. o 2º grados de educación primaria, en este grupo étnico, (una vez reincorporados al servicio), respondieron y entregaron los instrumentos de seguimiento técnico-administrativo, a su debido tiempo.

11. *Aplicación de Unidades.* Los avances logrados en la aplicación de las unidades programáticas, para el final del ciclo escolar, por comunidad y grado no fueron, como era de esperarse, óptimos, por las razones señaladas. Al respecto se obtuvieron los resultados siguientes:

- Cerro Pelón	Primer grado (Sin datos) Segundo grado (6 unidades)
Cerro de Guadalupe	Primer grado (5 unidades) Segundo grado (3 unidades)
Rancho Tejas	Primer grado (sin datos) Segundo grado (3 unidades)
Tierra Blanca	Primer grado (2 unidades) Segundo grado (4 unidades)
Santo Domingo	Declinó su participación desde el inicio del proceso

12. *Tiempo estimado de aplicación de unidades.* El tiempo transcurrido del inicio al término de la aplicación de una unidad programática fue, en dos casos, de 1 mes y 15 días, en dos casos de 2 meses, en un caso de 2 meses y 15 días y en un caso lo fue hasta de 3 meses. Lo que hace pensar que en ello influyen tanto los tiempos sociales y productivos de las comunidades, como las diferentes formaciones y habilidades que el maestro posee para llevar a la práctica una innovación pedagógica.

13. *Criterios para la Terminación de Unidades.* Se señalan, entre otros, el agotamiento de las situaciones didácticas, la participación y la aplicación de exámenes pedagógicos para la evaluación, pruebas escritas u orales y, considerando sobre todo el aprovechamiento, la retroalimentación, los avances y las deficiencias manifestadas en el aprendizaje por los alumnos. Por lo demás, se hace notar que para ello influyen en gran manera la asistencia o inasistencia de los alumnos.

14. *Elaboración de Planes de Clase.* Solo un maestro, de los participantes en el proceso, no llevó a cabo esta acción durante el período comprendido. (Vease Anexo no. 2, a, b)

15. *Realización de Actividades Extraescolares.* Todos dijeron haberlas realizado, destacándose las siguientes: a) Investigación.- observación sobre festividades religiosas de la comunidad, sobre los servicios en la comunidad: participación en los festivales cívico-sociales, las actividades productivas de la comunidad, las actividades productivas de la familia, el traje regional y la búsqueda y recuperación de términos que han caído en desuso de la lengua mixe; entrevistas a personas de la comunidad sobre cultivos de hortalizas y hortalizas y sobre festivales, plantación de árboles, y visitas a miembros ancianos y artesanos de la comunidad. ⁽²⁾ Por lo demás, en los casos en que no se llevó a cabo tipo alguno de estas actividades, se justifica diciéndose que fue debido a que se prefirió recuperar el tiempo perdido en la huelga magisterial.

16. *Técnicas de Evaluación Utilizadas.* En 4 de 7 casos, se mencionan la aplicación de cuestionarios o pruebas sencillas, la participación de los alumnos en clase y la observación del desempeño y el desarrollo de actividades, mientras que los tres casos restantes hicieron uso de la observación del comportamiento, el interés y la participación del alumno en las actividades escolares. Así como de exámenes orales y escritos.

17. *Modificaciones del Aula.* Algunos maestros no dan respuesta a la pregunta respectiva, otros vislumbraron la posibilidad de hacerlo y en los dos casos, que si lo hicieron, dijeron haberlo hecho para promover el trabajo en equipo. En este mismo sentido, un solo caso, de los siete, señala haberlo hecho por medio de la introducción de letreos y rótulos en lengua mixe, con el propósito de apoyar la comprensión de la propuesta y el logro de los objetivos de la misma, sin proporcionar mayor información al respecto. (Vease Anexo 3 a, b, c, d)

18. *Uso de Materiales Locales como Materiales Didácticos.* Los datos recogidos en los instrumentos de seguimiento, en un primer momento, consignan el uso de: corteza de árbol, plantas y bejucos, olotes, flores y piedras (1er. grado de Cerro de Guadalupe); plantas, barro, mariposas, flores, frutas, olotes, varitas y piedras (2do. grado de Cerro de Guadalupe); animales, plantas y un perro (1er. grado de Cerro Pelón); hojas, flores y piedras (2do. grado de Cerro Pelón); animales y plantas (1er. grado de Santo Domingo); objetos de la naturaleza (2o. Grado de Santo Domingo); animales, plantas y un perro (1er. grado de Tierra Blanca); bellotas, tejocotes, flores y piedras (2do. grado de Tierra Blanca). Y, en el último período del ciclo escolar en que se aplicó inicialmente la propuesta se citan: animales y plantas, semillas, flores, piedras, barro, elotes, mazorcas y cáscaras (1er. grado de Cerro de Guadalupe); recursos naturales (2do. grado de Cerro de Guadalupe); hojas, ramas de plantas, piedras, barro, instrumentos de labranza (1er. grado de Cerro Pelón); barro, piedras, hojas, olotes, semillas, flores, cáscaras, camellones de hortaliza, abonos, bejucos y mazorcas (1er. grado de Cerro de Guadalupe); piedras, plantas y semillas de maíz (2do. grado de Cerro de Guadalupe); árboles, magueyes y otros objetos de la comunidad (maestro de 2do. grado de Rancho Tejas); ollas, pala, pico, vestuario y otros objetos (maestro de 1ero. de Tierra Blanca);

y hojas, flores, bellotas, piedras, plantas, palitos, animales y tomates por el maestro de 2do. grado de Tierra Blanca.

19. *Respaldo de la Comunidad.* En tres casos de los cuatro casos incluidos, los maestros ven este aspecto expresado en el espacio de reuniones con los padres de familia o comité escolar. Dos lo reconocen como ambivalente y/o nulo, mientras los dos restantes lo reconocen como favorable. En otro nivel, se manifiesta este respaldo en las opiniones dadas a la escuela por los miembros de la comunidad en lo que toca a: puntos de vista, apoyo moral, apoyo bajo la forma de tequio en la reconstrucción de instalaciones, y donación de materiales.

20. *Modificación de la Organización Escolar.* Ningún caso consideró que se haya modificado la organización escolar como resultado de la implantación, aplicación y seguimiento de la propuesta.

B. Seguimiento técnico pedagógico de la propuesta programática.

1. Primer grado.

a) *Primera Unidad.* La información respecto a este punto deriva de un solo cuestionario y que fue respondido por el maestro de 1er. grado de la comunidad de Tierra Blanca, en el que se proporcionan las opiniones siguientes:

i). *Comprensión de los elementos de la unidad:* No todos los elementos, desde la finalidad hasta la evaluación, son comprensibles, ya que los objetivos plantean incidir, simultáneamente en la comunicación hablada y escrita, lo cual es muy difícil de lograr sin una metodología.

ii) *Operatividad de la propuesta:* Las respuestas correspondientes a las preguntas de este apartado, excepción hecha de la que se refiere al tiempo empleado para desarrollar la unidad, son afirmativas. En este sentido, en la opinión de este maestro, el tiempo y la asistencia de los alumnos son factores que inciden en la aplicación de los contenidos, ya que obligan al maestro a volverlos a cubrir, cuando falta la mayoría, así como a desarrollar las actividades que les acompañan, a fin de actualizar a los alumnos que se han quedado retrasados (rezagados) y lograr que el grupo mantenga un grado de avance homogéneo en el aprendizaje.

iii) *Relaciones promovidas:* Para este maestro la propuesta programática de la primera unidad, del primer grado, sí propicia y favorece las relaciones maestro-alumno, alumno-comunidad y escuela-comunidad y las de los maestros aplicantes y los no aplicantes de la propuesta.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos:* Esta unidad, si propicia el uso de materiales de la región y favorece la participación de los padres, maestros y alumno en su elaboración. Además, para él, los materiales didácticos utilizados en su aplicación son de fácil elaboración, y se adaptan a las necesidades de la región.

v) *Tipos y técnicas de evaluación*: En este apartado del cuestionario, el hecho de que no haya respuesta negativa alguna habla de que, para este maestro, los tipos recomendados en la unidad son propios y pertinentes.

vi) *Cambios realizados en las actividades*. En este apartado el maestro no respondió a pregunta alguna del cuestionario.

b) Segunda Unidad.

Nuevamente nos encontramos frente al caso de un solo cuestionario, captado tardíamente, mismo que, como en el caso anterior, reduce el alcance del dato: sus afirmaciones; Este corresponde al maestro de 1er. grado de la comunidad de Tierra Blanca.

i) *Comprensión de los elementos*: En este caso se afirma que, a diferencia de todos los demás elementos, los objetivos de esta unidad no son comprensibles. Hay algunos que no se entienden y otros que no se pueden aplicar; sin embargo, no se menciona cuáles corresponden a una u otra categoría.

ii) *Operatividad*: Todas las preguntas, excepción hecha de la relativa al tiempo de aplicación de la unidad, fueron respondidas afirmativamente. Al tiempo que se argumenta que la unidad no puede tener un tiempo determinado de realización, no se puede avanzar a ritmo fijo en su aplicación, debido a que los niños no asisten con regularidad a la escuela y, a la vez, porque, en ocasiones se hace necesario repetir las actividades y situaciones didácticas, varias veces.

iii) *Tipos de relaciones*: La unidad propicia las cuatro variantes de relaciones procuradas: maestro-maestro, alumno-maestro, maestro-comunidad, etc.

c) Tercera Unidad.

La maestra de primer grado de Cerro de Guadalupe, única que contestó el cuestionario correspondiente a esta unidad, lo hizo en dos ocasiones. En una de ellas concentra información sobre la aplicación de tres unidades y en la otra exclusivamente información relativa a la tercera unidad. Para la codificación, análisis e interpretación de los datos, solamente se tomo en cuenta este último, ya que el primero está contaminado con respuestas que corresponden a esta unidad y a las dos anteriores. En este cuestionario se establecen los datos siguientes:

i) *Comprensión de los elementos*: Todos los elementos son comprensibles.

ii) *Operatividad*: No se consigna caso alguno de objetivos logrados ni de los no logrados, tampoco se proporciona información relativa a sí los contenidos permitieron o no el logro de los objetivos planteados, y en la conformación que se proporciona, la maestra refiere que los contenidos no tienen la profundidad adecuada ya que, parte de ellos, no están adaptados al medio del niño. Por lo demás, no da respuesta a la pregunta de sí los contenidos favorecen la integración de las áreas de aprendizaje, o no, mas en su opinión, los contenidos son insuficientes. La misma opina, respecto al tiempo de aplicación y desarrollo de la unidad, que

no es posible desarrollarla en un mes porque en su aplicación inciden varios factores, tales como: la inasistencia de los niños, el desinterés de los padres y las fiestas tradicionales de la comunidad. Y, respecto a las actividades sugeridas en la unidad, que estas son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas y permiten el uso de los tres tipos de contenidos; sin embargo, añade que su metodología no es adecuada, ya que no se aplica un método fijo. Por lo demás, la unidad se adapta al medio, favorece el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

iii) *Tipos de relaciones*: La unidad propicia y favorece el desarrollo de los tres primeros tipos de relaciones, mas no las de los aplicantes de la propuesta y el resto de los maestros de la comunidad escolar, porque estos últimos no tienen conocimiento de lo que es la propuesta o de su aplicación y objetivos.

iv) *Uso y elaboración de materiales*: En este apartado sólo se da una respuesta negativa y se refiere a la participación de los padres y maestros en la elaboración de materiales didácticos, en apoyo a la aplicación de las unidades y, se lo hace, en términos de que ellos no participan.

v) *Tipos de evaluación*: Excepción hecha de la respuesta a la pregunta sobre la participación conjunta de los alumnos, padres de familia y maestros en la evaluación, que es negativa, todas las demás han recibido una respuesta afirmativa.

vi. *Cambios realizados a las actividades*: En los tres casos señalados se ha proporcionado una respuesta a esta pregunta. Por lo que se refiere a actividades cambiadas se dice que ellas tuvieron que ver con los temas "Viajemos juntos en caballo, carreta, coche o camión", "Propongamos qué podríamos regalar a niños de otras comunidades" o "Resolver problemas" que implican adiciones. En este ultimo caso, se informa que se agregaron actividades al contenido.

vii) *Comentarios*: En este sentido se comenta que: es necesario que los contenidos sugeridos sean adaptables al medio en que viven el niño. Lo que ha de entenderse o que no lo son o que así debe ser.

d) Cuarta Unidad.

No se obtuvieron cuestionarios respondidos de esta unidad.

e) Quinta Unidad.

La información sobre el particular provino de las respuestas dadas al cuestionario por la maestra de primer grado de Cerro de Guadalupe, siendo estas las siguientes:

i) *Comprensión de los elementos*: En su opinión todos los elementos de la unidad son comprensibles, excepto las actividades sugeridas. Esto se debe a que ellas no se apegan al medio en que vive el niño.

ii) *Operatividad*: Al respecto informa ella que no fueron logrados los objetivos que se relacionan con la Elaboración de un periódico, Aprovechemos nuestro tiempo libre y Participamos en campañas, porque no están adaptados al medio, al tiempo que se afirma, que los contenidos si permitieron lograr los objetivos y que aunque (estos) no tienen la profundidad adecuada, si favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento y son suficientes en cantidad. Y, con relación al tiempo tomado para el desarrollo de la unidad, se dice que esta no se puede desarrollar en un mes, debido al desinterés de los padres de familia, que no mandan a sus hijos diariamente a la escuela. Mientras que, en lo que toca a las actividades, se afirma que estas si son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas y, a la vez, que si permiten el uso de los tres tipos de contenidos que establece la propuesta programática. Por lo demás, la maestra opina que la unidad no posee una metodología adecuada para su aplicación; sin embargo, y a pesar de ello que si se adapta al medio, favorece el biculturalismo y el bilingüismo y responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

iii) *Tipos de relaciones*: La única respuesta negativa dada en este grupo de preguntas, corresponde a la que aborda las relaciones entre aplicantes de la propuesta y el resto de la comunidad escolar. Ello se debe, en la opinión de la maestra a que ellos no participan en la realización de las actividades de la propuesta.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales*: La unidad, para ella, propicia el uso de los materiales de la región, la participación del alumno en su elaboración, y aunque no favorece la participación conjunta de maestros y padres de familia, son de fácil elaboración y realización, y se adaptan a las necesidades de la región.

v) *Tipos de evaluación*: Los tipos de evaluación sugeridos en esta unidad si favorecen, permiten y propician la valoración total del conocimiento, la autoevaluación del alumno, las acciones de recuperación, la atención a las diferencias individuales y las técnicas planteadas en la unidad con relación a las actividades y la objetividad. No así la participación conjunta de maestros, padres de familia y alumnos en su realización.

vi) *Cambios en las actividades*: Si bien la maestra no cambió ni agregó actividades, si nos dice que se omitieron las relacionadas con la elaboración de un periódico mural, el aprovechamiento del tiempo libre y la participación en campañas. Sin embargo, no se proporcionaron comentarios adicionales al respecto.

2. Seguimiento técnico pedagógico de la propuesta programática para el segundo grado.

a) Primera Unidad.

No se recibió información alguna sobre el particular.

b) Segunda Unidad.

En este caso, sólo se recibió un cuestionario respondido del seguimiento técnico pedagógico, mismo que pertenece a la maestra de Cerro de Guadalupe. Las siguientes son sus opiniones.

i) *Comprensión*: Todos los elementos de la unidad son comprensibles.

ii) *Operatividad*: No se da respuesta a la pregunta sobre cual de los objetivos fueron logrados y cuales no lo fueron. En su opinión, los contenidos permiten el logro de los objetivos y tienen la profundidad adecuada; sin embargo, no responde a la pregunta sobre el favorecimiento de la integración de las siete áreas, dice: dado que se han aplicado otras unidades – no de la propuesta genérica - para ello; la cantidad de contenidos proporcionados en la unidad es considerada como insuficiente, y para subsanar esta deficiencia se hace necesario recurrir a los contenidos de los dos programas: el programa vigente (o libro de texto nacional) y la propuesta programática genérica.

Para ella, el período de un mes no es tiempo suficiente para la aplicación de la unidad y las actividades que se recomiendan en esta son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas. Por lo demás, no da respuesta a la pregunta sobre la propiedad de la unidad respecto a permitir el uso de los tres tipos de contenidos. Por lo demás, la maestra considera que la unidad no cuenta con la metodología adecuada, ya que no da lineamientos para la enseñanza de la lecto-escritura del idioma mixe; se adapta a las condiciones del grupo y favorece el desarrollo del biculturalismo y la práctica del bilingüismo, pero no responde a las características del medio indígena. No se proporciona respuesta a la pregunta sobre las expectativas del grupo étnico.

iii) *Tipos de relaciones*: Esta unidad si propicia el desarrollo de los cuatro tipos de relaciones esperadas.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales*: En este apartado, sólo se da una respuesta negativa y corresponde a la pregunta sobre la participación de los maestros y padres en la elaboración de materiales. Al respecto, dice que son los maestros los que están aplicando la propuesta los que los elaboran para los alumnos.

v) *Tipos de evaluación*: Las respuestas a las preguntas comprendidas en este apartado son todas afirmativas, excepción hecha de las que se relacionan a las acciones de recuperación y la participación conjunta de padres, maestros y alumnos en aquella.

vi) *Cambios realizados a las actividades*: No se consigna cambio alguno en los tres tipos de cambios esperados, y no se hace comentario adicional alguno al respecto.

c) Tercera Unidad.

En el seguimiento pedagógico de esta unidad se recibieron 5 cuestionarios: dos de la maestra de 2do. grado de Cerro de Guadalupe y tres del maestro de Rancho Tejas. Un caso insólito, pues las respuestas dadas a las preguntas muestran una mínima diferencia entre sí. A continuación se proporciona el concentrado de estas.

i) *Comprensión*: De todas las respuestas dadas a las preguntas planteadas en este apartado, sólo la que el maestro de Rancho Tejas da a la que se refiere a los contenidos es una respuesta negativa, y argumenta para hacerlo que no todos están de acuerdo al medio indígena. Por su

parte, la maestra de Cerro de Guadalupe, considera que las actividades no están, en parte, de acuerdo al ambiente en el que se encuentra el educando.

ii) *Operatividad*: Mientras que el maestro de Rancho Tejas comenta, sin dar respuesta a la pregunta correspondiente, comenta que los objetivos que no se lograron fue debido a que no coinciden con la vida del alumno y de la comunidad, la maestra de Cerro de Guadalupe no da respuesta a la pregunta ni hace comentario alguno al respecto. Por lo que toca a los contenidos, ambos maestros dan respuestas afirmativas a todas las preguntas del apartado, mas sólo el maestro de Rancho Tejas hace comentarios al respecto, señalando que ellos sirvieron para lograr algunos de los objetivos, y que en la extensión y profundidad que se le dé a los contenidos está determinada y depende de las vivencias del niño. Y, por que respecta a la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua mixe, este mismo maestro opina que en este aspecto y a este nivel, apenas se están dando a conocer las primeras grafías del mixe.

Por lo demás, ambos maestros coinciden en que la unidad no se puede aplicar en el tiempo estimado de un mes y, mientras que para la maestra de Cerro de Guadalupe, lo es debido a que se están aplicando los dos programas educativos (el nacional y la propuesta, simultáneamente), para el maestro de Rancho Tejas ello se debe a los contratiempos que encuentro en su aplicación. Asimismo, en lo que toca a las actividades sugeridas, ambos maestros coinciden en darles respuestas afirmativas a las preguntas, y sólo para el maestro de Rancho Tejas no todas las que la unidad contiene fueron aplicadas. Además informa que el uso de contenidos de la misma quedó restringido a las partes que conoce el niño.

Seguidamente, la respuesta de ambos a la pregunta sobre metodología es negativa. Sin embargo, mientras que la maestra de Cerro de Guadalupe comenta que en la propuesta no hay método fijo, el maestro de Rancho Tejas lo hace diciendo que los pasos que se pueden inferir de la misma son apropiados. Hay, entre ellos, otras divergencias de apreciación entre las que se encuentran las relativas a la adaptación de la unidad al medio, pues, mientras la maestra afirma que sí se adapta, el maestro dice que esta no lo hace. Este último, además, hace extensiva su afirmación a algunos aspectos de todas las unidades. Pese a ello, ambos afirman que esta si promueve el desarrollo del biculturalismo y el bilingüismo. Para el maestro de Rancho Tejas, una vez que favorece las comparaciones de las costumbres, las tradiciones y las actividades productivas de ambas realidades, la cultura indígena y la occidental. Por lo demás, para ambos, la unidad si responde a las características del medio y a las expectativas del grupo étnico.

iii) *Tipos de relaciones*. Los maestros a que se viene haciendo alusión, coinciden al dar respuesta afirmativa a los tres primeros grupos de preguntas del apartado, pero disienten en opinión en lo que respecta al último de ellos: las relaciones de los maestros aplicadores y los no aplicadores de la propuesta, como se menciona mas adelante. El maestro de Rancho Tejas hace algunos comentarios sobre el particular, y señala en ellos que la unidad favorece la relación entre maestro y alumno siempre y cuando el maestro hable la misma lengua que el niño, y agrega que las relaciones entre alumno y comunidad se ven favorecidas por la aplicación de la unidad, dado que los alumnos se convierten en portavoces del desempeño del maestro a la comunidad, y las de la escuela y comunidad, porque la escuela (es de sí) un lugar donde se concentran las personas de la comunidad, por diversas razones. Y, por lo que toca a las relaciones entre los aplicadores de la propuesta y el resto del personal docente de la

escuela, la razón que da la maestra de Cerro de Guadalupe para que no hayan sido favorecidas, es que los primeros no están centrados sobre la aplicación de la propuesta, mientras que el maestro de Rancho Tejas señala que más que la unidad es el diálogo lo que las favorece en diferentes formas.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales:* Para la maestra de Cerro de Guadalupe, la unidad si propicia el uso de materiales de la región y su elaboración si favorece la participación del alumno, pero no la del maestro o la de los padres. Asimismo, considera que la realización de material elaborado y adaptado, expreso, es mínima, ya que se utilizan materiales derivados de cosas naturales y que existen en la comunidad; por último, considera que los materiales propuestos si se adaptan a las necesidades de la región.

En este rubro, el maestro de Rancho Tejas da respuesta negativa a la pregunta sobre la participación de los demás maestros del centro escolar en el desarrollo de la unidad y a la relativa a la participación de los padres en la elaboración de materiales. Y, al respecto, comenta, primero, que los materiales que se usan favorecen el conocimiento del niño sobre el medio en que vive; que los niños no sólo participan en su elaboración sino que los niños también los conocen y luego agrega que no se pueden utilizar sino los que existen en la comunidad y que, por lo tanto, son adaptables a las necesidades. Su aportación hace, finalmente, referencia a la forma de participación de maestros y padres, diciendo que aunque se da esta, no se da con la intensidad que lo espera la propuesta.

v) *Tipos de evaluación:* Las respuestas dadas por los maestros a las preguntas sobre este aspecto son todas afirmativas, salvo las que se refieren a la participación conjunta de los padres, maestro y alumnos en ella, en la que difieren, pues, mientras que la maestra de Cerro de Guadalupe afirma que si la permite, el maestro de Rancho Tejas dice que no lo hace. Este ultimo, a su vez, comenta: Es del mismo aprendizaje de donde surge la evaluación o sea de lo que el niño ha aprendido en su totalidad; el alumno sabe, como lo da a entender el término, lo que ha aprendido o no. Para él, además, las principales acciones de recuperación se dan en el área de la lengua y se verifican hasta que el niño logra expresar correctamente los términos; los padres no tienen interés en el programa y mucho menos en la evaluación del conocimiento de sus niños y las diferencias individuales se significan en el habla y la escritura. Es de las actividades de donde debe salir la enseñanza que ha de ser evaluada. El objetivo determina la objetividad de los instrumentos de evaluación.

vi) *Cambios en las actividades:* La maestra de Cerro de Guadalupe no dio respuesta a las preguntas comprendidas en este apartado y el de Rancho Tejas lo hizo notando que: En la aplicación de las unidades siempre se están dando cambios, dado que los niños sienten, siempre, la necesidad de expresar algo sobre sus vivencias en sus palabras. Y, añade que: Se agregaron las actividades relativas a la enseñanza de grafías y los apóstrofes en el área de la lengua, para el aprendizaje de la lecto-escritura de la lengua mixe por los alumnos.

vii) *Comentarios:* Durante la aplicación de las unidades, la maestra de Cerro de Guadalupe dijo haberse dado cuenta de la importancia que tiene la propuesta, su adaptación y aplicación (en el medio indígena), ya que contiene objetivos y actividades que están en correspondencia con las vivencias del educando. El maestro de Rancho Tejas, por su parte, consideró que la propuesta programática, Es bonita y permite tanto al maestro como al alumno revalorar las

costumbres y tradiciones del grupo; sin embargo, añade con relación a los instrumentos de seguimiento que en ellos aparecen preguntas sobre objetivos y actividades que no se lograron y, por último, comenta que entre los factores desfavorables a la aplicación de la propuesta figuran los derivados del movimiento del magisterio democrático.

C. Seguimiento Social.

En este caso, si bien los técnicos de oficinas centrales no dejaron de visitar las comunidades y escuelas mixtas en donde se aplicó la propuesta, no fue posible captar la suficiente información al respecto porque el proceso de aplicación de la propuesta genérica fue suspendido por decisión de las instancias superiores (a raíz del movimiento magisterial o por el retiro voluntario de uno de los grupos de maestros). Así, la información que en este sentido fue esporádicamente recabada, corresponde a la proporcionada por los maestros de primer y segundo grados de las comunidades de Cerro de Guadalupe, Cerro Pelón, Rancho Tejas y Tierra Blanca, en la cual no figura la de los maestros de Santo Domingo Tepuxtepec, no obstante que se les impartió un curso de capacitación, junto con los maestros seleccionados de ese grupo étnico, y un curso especial de capacitación para la aplicación de las propuestas programáticas en su propia región, dado que en la fase de implantación inicial determinaron no participar más en él.

1. *Expectativas de la Educación bilingüe-bicultural.* Que la enseñanza de la lengua materna sea hecha comprensible y que a los alumnos se les permita que aprendan primero a leer y escribir el mixte y después el español, se mejore el entendimiento y la comprensión en los niños, y que la propuesta sirva para rescatar las costumbres del grupo, enriquezca y beneficie a los niños, aunque sea a largo plazo, y que revalorice el medio para su beneficio, promueva el bilingüismo, mejore el medio (social) donde se aplique, favorezca el biculturalismo, y llegue a desarrollar, positivamente, la lecto escritura de la lengua mixte.

2. *Expectativas relativas a los nuevos programas.* Que sus contenidos estén adaptados al medio en que vive el niño y a su responsabilidad, mejoren su aprovechamiento y estos egresen más preparados y desarrollados con ellos, que se generalicen sus metas y se logre lo que se propone con ellos, sean más precisos y completos, y permitan la participación y la comunicación de experiencias entre todos los involucrados; finalmente, que se vaya comprendiendo la propuesta poco a poco, se supere la confusión que causaron inicialmente, y beneficie a los niños y a los maestros.

3. *Expectativas del trabajo que realiza el maestro.* Que enseñe a los niños a leer y a escribir en su lengua, utilice la lengua del grupo étnico en su labor con el fin de lograr que el alumno tenga mayor comprensión y entendimiento, enseñe al niño a conocer el medio en que se encuentra, forme niños que en el futuro lleguen a ser ciudadanos capaces de ayudar a su comunidad y de defender su patria con firmeza, aprendan las grafías (para la escritura) de la lengua mixte y luego las enseñe a los niños, propicie un resultado positivo en la formación y educación de los niños y demuestre que el bilingüismo es beneficioso. Y, que lo que ellos inician sea mejorado en el futuro.

4. *Opiniones sobre la incorporación de la cultura indígena como contenido educativo.* Para los maestros referidos, esta es positiva y debe dársele mayor peso en la educación, una vez que

hacerlo ha de permitir lograr descubrir, reconocer y valorizar las cosas (contenidos) de la región (la cultura del grupo étnico); lo es, para que el niño la conozca a medida que va creciendo para que se impida su deterioro; es una acción positiva que le (h)abra de conducir a no menospreciar lo propio y que al promover su rescate favorece su desarrollo y el respeto hacia / y por ella. Es también algo favorable ya que puede llegar a contener (detener) el notable deterioro que está sufriendo.

D. Observación de aula

La Cédula para el Registro de Observación de Aula fue aplicada únicamente durante el desarrollo de la 4a. y 5a. etapas de la fase de implantación inicial de la propuesta programática para el 1er., y 2do. grados de educación primaria bilingüe bicultural. A fin de ilustrar lo sucedido durante el periodo de su aplicación se tomaron como muestra, en este aspecto, los datos obtenidos en la cédula aplicada al grupo de maestros Mixes, en el mes de abril de 1986, mismos que resumidos se exponen en el siguiente cuadro.

CUADRO NÚM. 10
Seguimiento Técnico Pedagógico de la Propuesta Genérica
Observación de Aula en el Grupo Mixe
Ciclo Escolar 1985-1986
4a y 5ª Etapas de la Aplicación
Observación de Aula en el Grupo Mixe
Abril de 1986

4ª. y 5ª. Etapas	Abril 1986
Avances	Se registra poco avance en la aplicación de la propuesta.
Actividades	El vestuario, los utensilios o instrumentos de trabajo del hogar. Los nombres propios y términos de parentesco (Tarea para realizar en casa)
Uso del aula	Todo el espacio
Participación	Los niños participan en todas las actividades que se llevan a cabo en el aula
Metodología	Sin datos
Evaluación	Por medio de la participación de cada alumno
Uso de la lengua	Primero se utiliza la primera la lengua (indígena) y luego segunda lengua (el español) en todas y cada una de las actividades e instrucciones.
Incorporación de contenidos	Los utensilios de la casa, los instrumentos de trabajo y los instrumentos de trabajo y los términos de parentesco
Uso de materiales	No hace falta los recursos Naturales
Organización	Depende de la actividad que se realice. Algunas veces responde a la dinámica de grupo y otras a actividades individuales

II. APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS UNIDADES PROGRAMÁTICAS DE LA PROPUESTA GENÉRICA, PARA EL 1ER. Y 2DO GRADOS DE EDUCACION PRIMARIA INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL, EN ESCUELAS DEL GRUPO NAHUA, FASE DE IMPLANTACION INICIAL, CICLO ESCOLAR 1985-1986.

El cuestionario que se les aplicó a los maestros del grupo nahua en el primer período del ciclo escolar (septiembre-octubre), 1985-1986, para obtener información sobre la aplicación de las unidades del 1er. y 2do. grados de la propuesta genérica de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, comprendió tres apartados, a saber: Comprensión, Alcance programático y Detección de problemas. Posteriormente, se les aplicó un paquete de cuatro instrumentos de seguimiento, mismos que fueron progresivamente ajustados al proceso de desarrollo curricular, al seguimiento de la aplicación de la propuesta y a las necesidades de la reprogramación. En el primero de los casos mencionados, el instrumento fue aplicado a los maestros participantes de los cuatro grupos y respondido solo por los maestros nahuas y tlapanecos. A continuación se hace la exposición de la información relativa a las respuestas que los maestros nahuas, de 1er. y 2do. grados, dieron a las preguntas del cuestionario mencionado.

A. Seguimiento Técnico-Pedagógico.

i) *Comprensión de los términos* que se utilizan para denominar las diferentes partes que integran la estructura conceptual de las unidades de las propuestas programáticas. Sólo un maestro de este grupo, de los once que participaban, dijo comprender el término finalidad, 9 de 11, admiten no entender el significado que la propuesta programática da al término objetivo, poco menos de la mitad de 1er. grado tener comprensión de los términos situación didáctica y, un 10% del significado de los términos sugerencias metodológicas. Lo anterior permite afirmar que los maestros nahuas y miembros de las unidades regionales de implantación tienen una notoria incomprensión de la terminología que es utilizada en la estructura de las unidades de la propuesta genérica, a pesar de que en la fase inicial de implantación se les impartió un curso de capacitación al respecto. Dicha incomprensión se hace también manifiesta por el hecho de que varios de ellos confunden las finalidades, objetivos y contenidos generales de la EIBB con los de las unidades de esta propuesta, lo mismo que el asesor de campo, y el de que en sus respuestas manifiestan confusión entre los elementos de la estructura de la unidad programática y las finalidades, objetivos y contenidos del proceso de desarrollo curricular general, de planes y programas para la EIBB.

A.1. Avance programático.

a) *Maestros de primer grado.* Las respuestas dadas por los maestros implantadores de la propuesta, de primer grado, a las preguntas sobre la modificación de sus relaciones con los alumnos, maestros de 3ero. a 6º grados, que aplicaban por norma los programas nacionales, la comunidad, así como sobre la modificación de su experiencia docente en las cuatro comunidades y escuelas nahuas, establecen que las propuestas programáticas: generan una mayor confianza y convivencia con ellos, comprensión de los contenidos por los alumnos y

una mayor comunicación entre los padres de familia y los maestros. Asimismo, que su aplicación promueve el cambio en los hábitos lingüísticos de algunos maestros y la crítica de esto en otros, enriquece la experiencia de los docentes al promover el diálogo con otros maestros respecto de la experiencia en ella; incentiva la iniciativa de los maestros para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y permite la realización de diversas actividades que anteriormente no se podían desarrollar.

b) *Maestros de segundo grado.* En este mismo sentido, en las respuestas de los maestros nahuas de 2do. grado a las preguntas, se afirma que las propuestas programáticas han modificado sus relaciones con los alumnos, generado en ellos una mayor confianza y comunicación, despertado el gusto por el uso de su propia lengua (revalorización lingüística), propiciado una mayor interacción entre la comunidad y los maestros, derivada principalmente de la investigación participativa, y un mayor uso de la lengua indígena e interés por la escuela; asimismo, que esta ha promovido cierto distanciamiento con los maestros no implantadores, debido fundamentalmente a su desconocimiento de la propuesta, rechazo infundado, que se ha hecho manifiesta en la falta de apoyo y ataques, por lo general en diálogos y en asambleas.

Por lo demás que se ha modificado su práctica docente, al permitirles que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea llevado a cabo fuera del aula, facilitado y simplificado la labor docente, al hacerles recurrir al uso de su lengua para promover conocimientos y participes de la investigación participativa para el desarrollo curricular.

c) *Maestros de tercer grado.* Los maestros de 3er. grado, que se apropiaron, tangencialmente, de ciertos elementos característicos de la propuesta, como son el uso recomendado de la lengua y sus distintos procesos de enseñanza, informaron - voluntariamente - que con ello pudieron propiciar una mayor comunicación, confianza, participación y colaboración de los alumnos, su mayor socialización (e interacción), así como comprensión y apoyo de parte de la comunidad a la escuela y a los maestros; a la vez que la apreciación, revalorización y uso de su lengua y una mayor interacción y diálogo con sus compañeros maestros, en torno al conocimiento de la comunidad en la que prestan sus servicios.

Además, estos maestros informaron, respecto de la modificación de su práctica docente, que los elementos captados y apropiados de la propuesta les permitió reforzar sus conocimientos previos, revalorar y promover los conocimientos culturales del grupo étnico, apropiarse y aplicar conocimientos de otras comunidades culturales y relacionar el proceso educativo escolarizado con la investigación educativa; finalmente, admitieron que lo anterior les generó expectativas hacia la ampliación de la aplicación de la propuesta a los grados que atendían.

d) *Asesores de campo.* En la opinión de este personal, la propuesta promovió la modificación de las relaciones de los maestros con los alumnos, propició un mayor entendimiento y confianza entre ellos, la ampliación de estas entre maestros y miembros de la comunidad, una mayor comunicación y convivencia co-participativa entre maestros implantadores y no implantadores y superar una etapa de crítica (destruccionista) en el ambiente escolar, pasando de una actitud de poco apoyo hasta un interés por la participación y comunicación de información para el proceso de captación de contenidos étnicos. Por último, este personal destacó que la modificación de la práctica docente en los maestros se ha dado en lo que toca a

la incorporación del conocimiento de otros tipos de materiales y la adaptación de nuevos procedimientos metodológicos, y pedagógico-didácticos.

A.2. Problemática.

La problemática que presentaron las unidades de implantación de la propuesta, al término del primer período de aplicación de la propuesta, concentrada según comunidades y grados es la siguiente:

a) *Primer grado*: En este grupo, algunos niños (de Huapalegcan) no hablan la lengua indígena, su maestro desconoce los métodos y técnicas para la enseñanza de la lecto-escritura de esta, algunos padres de familia de la comunidad se oponen a la aplicación de la propuesta y algunos niños (de Nectepepec) oponen resistencia a participar en la propuesta, y la indecisión del maestro (de Reyeshopan) para iniciar la aplicación de la primera unidad. Los maestros de Tepetzintan que también participaban en el proyecto no respondieron a las preguntas del instrumento.

b) *Segundo grado*: Se refieren dificultades de carácter político en la comunidad (de Huapalegcan) para llevar cabo el proceso, la oposición inicial tanto de parte de los maestros no implantadores como del director y el ecónomo a la aplicación de la propuesta (en Nectepepec); carencia de recursos para verificar la investigación participativa, dificultades del alumno para adaptarse a la propuesta, lentitud del educando de esta edad para reflexionar, y las relativas a la programación de actividades propias para la propuesta, tanto en los planes de clase diarios como en lo que concierne a los planes de trabajo de unidad y anuales.

c) *Tercer grado*: Los maestros de este grado hacen notar que los niños no saben leer ni escribir su lengua o son todavía analfabetos, el ausentismo de los alumnos, la incomprensión de la propuesta por el maestro, desconfianza de parte de los maestros no aplicadores y del director (en Tepetzintan), y falta de apoyo de la comunidad.

d) *Asesor de campo*: En su opinión, la implantación de la unidad ha dado lugar a los problemas siguientes: falta de convencimiento por parte de los padres de familia hacia la propuesta en la comunidad (en Nectepepec), inaceptación de la propuesta por algunos maestros implantadores y no implantadores y falta de información y dificultad para enseñar la lecto-escritura, debido a la presencia de variantes dialectales de la lengua indígena nahua en la región.

Por lo demás, como ya ha sido señalado con anterioridad, durante el resto del ciclo escolar (1985-1986) se aplica un paquete de cuatro instrumentos en cada comunidad, cuando menos en tres ocasiones. A continuación se proporciona detalle de la información que contenida en ellos fue procesada.

B. Seguimiento técnico-administrativo.

1. *Actitud del jefe de zonas de supervisión*. Siete de los ocho maestros opinaron que el jefe de zonas de supervisión les brindó apoyo positivo de acuerdo a sus posibilidades, asumió una actitud comprometida con la aplicación y seguimiento de la propuesta, vigiló o supervisó la

aplicación práctica de la misma, así como el trabajo encomendado; propició un clima de libertad para que los maestros y otro personal aplicador de la propuesta realizara las actividades requeridas por la propuesta, difundió su aplicación y dio a conocer sus implicaciones a los miembros de la comunidad, y asistió a las reuniones programadas. Todo lo cual benefició a los alumnos y maestros, porque ambos lograron mayores conocimientos y comprensión de su labor en este proceso. Mas, a pesar de ello, al mismo tiempo se llama la atención al hecho de que no facilitó material alguno para hacer el trabajo.

2. *Actitudes de los directores.* Siete de los ocho maestros implantadores estuvieron de acuerdo en que sus directores no les dieron apoyo decidido, o positivo, en el primer período de la aplicación de la propuesta, mas sí posteriormente y de manera progresiva. En este sentido, procurando siempre la realización de acciones conjuntas con las autoridades educativas de la comunidad para beneficio de los niños, desarrollando cierta labor de convencimiento con los padres inconformes, promoviendo reuniones técnicas, y dando mayor libertad para el trabajo. En el octavo caso, (los maestros de Nectepéc) dan a conocer que, a pesar de lo anteriormente mencionado, su director no les proporcionó apoyo técnico o didáctico alguno, ni favoreció el trabajo extraescolar. Por lo que toca a los maestros de Tepetzintán, si bien concuerdan con lo anterior, hacen hincapié en el hecho de que esto fue debido a que los tiempos y los ritmos de trabajo del albergue escolar son incompatibles con la propuesta y la investigación participativa, destacando además que: El director sólo reconoce la importancia de la propuesta formalmente en función de que viene desde arriba.

3. *Actitud del asesor de campo.* Una vez salvados los problemas de la implantación en el primer período del ciclo escolar, tres de los cuatro grupos de maestros participantes apuntan que este funcionario visitó las escuelas, llevó a cabo observaciones de la práctica educativa en el aula, dio asesoramiento en el manejo y aplicación de la propuesta, brindó apoyo técnico y asesoramiento en lo concerniente a la investigación participativa, aclaró dudas, estableció guías mínimas de operación, asesoró al personal aplicante sobre la elaboración de trabajos y sobre el llenado de los registros de seguimiento y proporcionó información sobre los avances y significatividad del proceso. En otras palabras, para todos los maestros, excepción hecha de los maestros de la comunidad de Tepetzintán, el asesor de oficinas centrales desempeñó responsablemente sus funciones. Y, en respuesta a la confusión que mostraban los aplicadores sobre el proceso, ya que continuaban aplicando los programas vigentes (o Programas Nacionales) como alternativa a las propuestas programáticas genéricas, de forma supletoria y/o simultánea prohibió, a su tiempo, el uso de estos últimos.

4. *Actitudes del personal no aplicante de la propuesta.* Mientras que la actitud de este personal en la comunidad de Huapalegcan, en comparación con las otras tres comunidades de habla nahuatl, a lo largo del ciclo escolar, fue de absoluta indiferencia hacia la propuesta. En los otros casos, a pesar de que al del proyecto éste personal asume la actitud de desaprobación crítica hacia ella, basado mas en un total desconocimiento de la misma, con posterioridad, y de manera paulatina y progresiva, cambiaron su actitud, efectuándose en ellos una transición positiva a medida que fueron superando su desinformación, misma que se hizo manifiesta en tres momentos: la crítica infundada a la propuesta, la crítica destructiva y la aceptación entusiasmada e interesada por su aplicación. O sea, de la total renuencia a una manifiesta preocupación por los resultados positivos de ella, derivando, en algunos casos en su inserción

voluntaria al proceso de implantación y aplicación de la propuesta, vía la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos.

En la opinión de uno de los maestros de Tepetzintan: Este personal no ayuda, es indiferente y critica la propuesta a nivel ideológico, y político, mas no a nivel pedagógico-didáctico, diciendo que: Con el manejo de la propuesta, los niños se volverán más indios.⁽¹⁾

5. *Reuniones de maestros con asesores de campo.* Cuando menos 50% de los maestros de los encuestados, dicen haber sostenido reuniones con el asesor de campo y que dichas reuniones tuvieron como propósito obtener, por parte de él, asesoría con relación a la aplicación de las unidades programáticas de la propuesta genérica, la detección y resolución de problemas, sobre la forma de llevar a cabo entrevistas para la captación de contenidos étnicos, el análisis y evaluación de las propuestas y/o para la elaboración de informes.

6. *Traducciones de unidades.* Al respecto, solamente los maestros de Reyeshopan no proporcionaron información. Sin embargo, a pesar de que los demás reportan haber dedicado tiempo a la traducción de las unidades programáticas al idioma nahuatl en ningún caso se proporcionaron u obtuvieron las evidencias del avance logrado en este sentido.

7. *Reuniones de análisis de las unidades programáticas.* Excepción hecha en el segundo periodo, del caso de los maestros del 2do. grado de Tepetzintan, del de 2do. de los de Reyeshopan en el tercer período y el de 2do. grado de Necteppec en el cuarto período, no se afirma en caso alguno de que se haya realizado este tipo de reuniones, para tratar temas relativos a los programas, la investigación o la aplicación de contenidos étnicos.

8. *Observaciones intergrupales.* Solamente uno de los maestros aplicadores de la propuesta (de Tepetzintan), dijo haber llevado a cabo esta actividad como recomendado y, aun en este caso, no proporcionó documento alguno que diera evidencia de que así había sucedido.

9. *Registros de experiencia docente.* Tres casos aislados en el segundo y dos en el tercer periodos dejaron señalado haber efectuado este tipo de registro.

10. *Aplicación de instrumentos.* A pesar de que en cada visita el asesor de oficinas centrales entregó el paquete de instrumentos de seguimiento a cada maestro implantador, la devolución de los mismos no solamente se realizó en forma irregular sino que, además, nunca fueron recuperados en su totalidad en ninguno de los grupos.

⁽¹⁾ Esta expresión, es bien conocido, enfatiza de manera patente y muy directa el sentido peyorativo del término indio, proviene indudablemente de un maestro mezclado, representativo de aquel personal que habiendo sido capacitado bajo el modelo de castellanización directa ha rechazado su propia lengua, y perdido su identidad indígena ó, en su defecto, ha sido ya en gran manera aculturado. Pero, ¿No es esa precisamente la intención de la propuesta, en el sentido de que pretende la recuperación y fortalecimiento de la identidad, lengua, cultura y futuro del sujeto, y su articulación con la sociedad mayor sin perder ni una ni otra?.

⁽²⁾ El maestro deja su confusión respecto de la diferencia que hay entre actividades extraescolares e investigación participativa.

11. *Aplicación de unidades.* El avance logrado por este grupo de maestros en la aplicación de las unidades programáticas, por comunidad-y-grado, hasta el mes de abril del ciclo escolar 1985-1986, queda representado en el cuadro siguiente:

CUADRO NÚM. 10
 Seguimiento Técnico Pedagógico de la Propuesta Genérica
 Observación de Aula en el Grupo Mixte
 Ciclo Escolar 1985-1986
 4a y 5ª Etapas de la Aplicación
 Observación de Aula en el Grupo Mixte
 Abril de 1986

4ª. y 5ª. Etapas	Abril 1986
Avances	Se registra poco avance en la aplicación de la propuesta.
Actividades	El vestuario, los utensilios o instrumentos de trabajo del hogar. Los nombres propios y términos de parentesco (Tarea para realizar en casa)
Uso del aula	Todo el espacio
Participación	Los niños participan en todas las actividades que se llevan a cabo en el aula
Metodología	Sin datos
Evaluación	Por medio de la participación de cada alumno
Uso de la lengua	Primero se utiliza la primera la lengua (indígena) y luego segunda lengua (el español) en todas y cada una de las actividades e instrucciones.
Incorporación de contenidos	Los utensilios de la casa, los instrumentos de trabajo y los instrumentos de trabajo y los términos de parentesco
Uso de materiales	No hace falta los recursos Naturales
Organización	Depende de la actividad que se realice. Algunas veces responde a la dinámica de grupo y otras a actividades individuales

12. *Tiempo estimado de aplicación de la unidad.* Según la información obtenida, algunas de las unidades fueron aplicadas en 2 o 3 días, mientras que otras requirieron de un mes y medio para realizarse. Lo anterior permite decir que en este caso, si bien el maestro ha sido formado para realizar una practica en conformidad con la normatividad, es decir la aplicación de un programa sobre un calendario inflexible, y tradicional, en el cual no se toman en cuenta las peculiaridades del contexto en la aplicación de las unidades, en lo que toca a la aplicación de las unidades de la propuesta genérica se hicieron manifiestos dos aspectos singulares: la flexibilidad y libertad en su aplicación y la riqueza y diversidad del abordamiento de los contenidos.

13. *Criterios para la terminación de unidades.* En el segundo período de este ciclo escolar, los maestros aplicantes informaron que para tal propósito se basaron o en el agotamiento de las actividades sugeridas, el provecho personal, la necesidad de evaluar y la evaluación periódica y, para el tercer período, en la necesidad de tener una evaluación periódica y la comprobación de la adquisición del conocimiento planteado en la unidad por los alumnos, recurriendo a

preguntas individuales, o a cuestionarios grupales, o la comparación; por último, en el cuarto período, se consignaron, además, los criterios, según el caso, tocantes al logro de los objetivos de la unidad y la aplicación de un pequeño examen sobre la misma.

Entre un 87.5% y un 60% de los maestros, al inicio y al final

14. *Elaboración de planes de clase.* del ciclo, respectivamente, reportaron haber realizado esta actividad. Por lo que toca a los casos que dijeron que lo hicieron, señalan que lo hicieron recurriendo a la elaboración de una programación o cronograma general de actividades, mismo que fue anexado a los paquetes de los instrumentos de seguimiento que fueron respondidos y entregados al asesor de oficinas centrales.

15. *Realización de actividades extraescolares.* Los maestros se sirvieron de estas en apoyo a la aplicación de las unidades y reportan haber realizado las siguientes: entrevistas a miembros de la comunidad, visitas domiciliarias para obtener información sobre tradiciones y costumbres, visitas de observación de una granja, así como las que marca el programa, y aquellas que fueron consideradas oportunas y pertinentes para la reafirmación de los objetivos de las unidades, tales como: observación de la confección de ropa, programas sociales, trabajos del *campo, o sea, investigación del medio natural de la comunidad.* ⁽²⁾

16. *Técnicas de evaluación utilizadas.* Los maestros aplicaron para ello, la observación, la participación, exámenes de conocimientos escritos, preguntas e interrogatorios individuales o grupales, el desenvolvimiento, la comprensión, la realización de trabajos y las pruebas objetivas e individuales.

17. *Modificación del aula.* En este rubro, algunos maestros admitieron el hecho de tener pocas posibilidades de hacerlo, a no ser cuando se modifica temporalmente la misma para trabajar en equipos, o para cuando se coloca a los alumnos deficientes en los mesabancos más inmediatos al profesor. Aparte de estas no se reporta haber hecho alguna otra. Otros solamente señalaron que hacerlo crea un clima de confianza en el grupo, y otros mas, aludieron a esta diciendo que la más grande modificación que hicieron en el aula fue el traslado de esta al exterior del aula (y de la escuela), modificaciones que especificadas son referidas. Entre ellas figuran las siguientes: paseos, visitas o viajes, considerados estos ya como procesos pedagógicos estratégicos, medios didácticos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo o como oportunidad para promover la investigación conducente a hacerse de objetos de la naturaleza, que habrían de usarse, posteriormente, como objetos de conocimiento o recursos didácticos. En palabras de un maestro: Hacerlo así - se remarca - el alumno muestra mayor interés y participación en su aprendizaje.

18. *Uso de materiales locales como materiales didácticos.* Los materiales utilizados en la aplicación de las distintas unidades programáticas de la propuesta por los maestros del grupo nahua fueron: Flores, piedras, hojas, palitos o trozos de ramas secas de árbol, semillas, barro, frutos, corcholatas, láminas y rótulos alusivos a algún contenido educativo; plantas y flores y nejititas.

19. *Respaldo de la comunidad.* En los casos que se reportó que si lo hubo, se hace referencia a que este cobró expresión en el envío de los niños a la escuela, la aprobación al programa, la colaboración de algunos padres de familia en las entrevistas que se les hicieron sobre la vida y actividad de la comunidad, o proporcionando contenidos. Y, se destaca, al respecto que esto sucedió, aun en casos de padres que inicialmente se oponían a la implantación de la propuesta, así como en actos de confianza y reconocimiento de que la propuesta es un trabajo que les beneficiaría.

20. *Modificación de la organización escolar.* En este sentido, los maestros dijeron, excepción hecha de tres de ellos, que no hubo modificación alguna. Y en los casos que dicen se recurrió a ella, lo fue en el sentido o que no se hacía antes o si se lo hacía se lo hacía inconscientemente. En este caso, cobró expresión en la inclusión de los niños en el proceso de desarrollo curricular y en la inserción de personas mayores en este mismo proceso, vía la comunicación de experiencias y el uso del idioma náhuatl en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como medio de comunicación y área de conocimiento.

C. Seguimiento Pedagógico de la aplicación de los programas y unidades de la propuesta genérica para el primer grado.

C.1. Primer grado, primera a quinta unidades.

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* Las respuestas que dieron a las preguntas 4 maestros nahuas de primer grado, 50% del total del grupo aplicante, sobre el particular, arrojaron los resultados siguientes: Todos comprenden la finalidad y los objetivos, mas solamente uno de estos comprende los contenidos, las situaciones didácticas, las actividades y las sugerencias metodológicas. Todos, menos uno, consideran que si comprendieron las técnicas de evaluación sugeridas en la unidad aunque, al mismo tiempo, quien dice no haberlas comprendido admitió tener dudas acerca de cuál es la forma más eficaz de realizarla.

Para el maestro (de Tepetzintan), la finalidad es apropiada, los objetivos comprenden la inserción del niño en los ambientes del hogar y la escuela, los contenidos son razonables, comprensibles y sencillos, responden al nivel de desarrollo del niño y propician cambios en él. Al mismo tiempo, a pesar de ello, el mismo afirma que el mayor número de situaciones didácticas no puede ser cubierto en lengua náhuatl, que todas las actividades sugeridas pueden ser llevadas a cabo en el medio indígena de la Sierra y que las sugerencias metodológicas son comprensibles y dejan satisfecho y con sentido de realización al niño.

2. *Operatividad de la propuesta programática.* Dos maestros, de cuatro, dicen haber logrado todos los objetivos. Los restantes dos no dieron respuesta a esta pregunta; tres consideran que con los contenidos propuestos si se logran los objetivos y solamente uno, de tres maestros, considera que la profundidad de los contenidos es inadecuada al grado. Por lo demás, el total de ellos afirma que la unidad si favorece la integración de los contenidos de las 7 áreas tradicionales de conocimiento; mas solamente dos consideran que la cantidad de contenidos propuesta es conveniente para el tiempo estimado, y uno que el desarrollo de la unidad se realiza en el tiempo estimado. Por lo demás, mientras uno dice que no se logra lo anterior, un tercero de ellos no dio respuesta a la pregunta.

En el mismo caso dos, de los tres, que dieron respuesta a la pregunta consideran que las *actividades sugeridas* no son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas propuestas y que es necesario buscar y sugerir un mayor número de ellas, a la vez que se ha de procurar que se ajusten al medio indígena. Tres casos afirmaron, por su parte, que las *actividades propuestas* si permiten el desarrollo de los tres tipos de contenidos y sólo uno de ellos considera que la unidad proporciona la metodología adecuada. Por lo demás, todos ellos, sin excepción, opinan que el desarrollo de las unidades se adapta a las condiciones del grupo étnico y que la unidad favorece el desarrollo del biculturalismo y del bilingüismo, mas solamente dos fueron de la opinión de que la unidad si responde a las características del medio indígena. Y, por lo que toca a la pregunta de si la unidad responde a las expectativas del grupo étnico, de los que si respondieron la pregunta tienen opiniones divididas al respecto, pues, mientras que unos piensan que si responde a ellas, otros consideran que no lo hace, Un tercer maestro no proporciona su opinión.

3. *Relaciones.* Para los maestros de primer grado de las comunidades de Reyeshopan y Tepetzintan, la unidad si propicia y promueve las relaciones maestro-alumno, alumno-comunidad y escuela-comunidad, pero disienten en su apreciación respecto de si la unidad propicia la relación entre aplicadores y no aplicadores de la propuesta programática.

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Tres maestros opinaron que la unidad sí propició el uso de materiales de la región en los trabajos y actividades de los alumnos y favoreció la participación de ellos en su elaboración. Dos maestros opinaron que ella no favorece la participación de los padres de familia, maestros y miembros de la comunidad en la elaboración de dichos materiales. Y, de ellos, solamente uno considera que el material didáctico no es de fácil realización, ya que requiere de mucha imaginación e inventiva. Por último, todos admitieron que el material didáctico requerido si se adapta a las necesidades de la región.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* Dos maestros afirmaron que la evaluación les sugiere la valoración de todo el proceso de conocimiento (aprendizaje) y que las estrategias para ello, propuestas en la unidad, si favorece la autoevaluación del alumno, pero no comparten su opinión respecto de las acciones de recuperación y si la relativa a la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia en ella, así como la relativa a la atención a las diferencias individuales de los alumnos, el uso de las técnicas de evaluación en el desarrollo de las actividades y la objetividad.

6. *Cambios realizados en las actividades.* Los maestros de 1er. grado de Huapalegcan y de Tepetzintan coincidieron en cambiar, omitiéndolas, las actividades que en la propuesta programática se relacionan con robots, bailarinas, monstruos y luchadores, así como las de marchas de valsos y la actividad relacionada con la música disco. Y, entre las actividades agregadas por ellos figuran: Plática(s) relativa(s) al movimiento de la independencia nacional y Juguemos a cómo son los animales: cómo caminan, de qué tamaño son, y de qué color son.

2) Segunda unidad (Sin datos).

3) Tercera unidad.

En este caso, la información que se presentan a continuación fue extraída de los cuestionarios respondidos por dos maestros de primer grado, los de Reyeshopan y el de Tepetzintan.

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* Ambos afirman haber comprendido la finalidad, objetivos, contenidos, situaciones didácticas, actividades, sugerencias didácticas y las técnicas de evaluación propuestas en la unidad.

2. *Operatividad de la propuesta.* Los mismos maestros no dieron respuesta a la pregunta sobre objetivos logrados o no logrados y, ambos, consideran que con los contenidos propuestos sí se logran los objetivos. Sin embargo, mientras uno de ellos no considera que la profundidad de los contenidos es adecuada, los dos aseveran que la unidad favorece la integración de las 7 áreas de contenidos, que la cantidad de contenidos propuestos en la unidad es suficiente para ser desarrollados en el tiempo estimado, y que el desarrollo de la unidad se realiza en el tiempo adecuado. Además, los dos concuerdan en que las actividades sí permiten el desarrollo de los tres tipos de contenidos, que la metodología de la unidad es adecuada, y en que la unidad se adapta a las condiciones del grupo, favorece el desarrollo del biculturalismo y el bilingüismo, y si responde a las características del medio y a las expectativas del grupo étnico.

3. *Relaciones.* En los dos casos se afirma que la unidad si propicia las relaciones entre maestros y alumnos, entre alumno y comunidad, entre escuela y comunidad, y entre aplicantes de la propuesta y los demás maestros de la escuela, y que lo hace de manera positiva.

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Los (2) maestros que dieron respuesta a esta pregunta del cuestionario, afirman que la unidad si propicia el uso de los materiales de la región, la participación del alumno, padres de familia y los maestros en su elaboración. A la vez opinan que aquellos son de fácil elaboración, y adaptables a las necesidades de la región.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* Todas las respuestas a las preguntas planteadas en este apartado son afirmativas, en ambos casos.

6. *Cambios realizados.* En este aspecto, el maestro de Tepetzintan no da respuesta y, el otro, si bien afirmó haber verificado cambios en las propuestas, lo expresa diciendo, dado que lo que se ha programado tiene que ser reforzado con aquellos que se consideran necesarios. Y, añade, además, que siempre lo hice ajustándome a lo que marca la unidad programática.

4) Cuarta unidad.

Los datos que se proporcionan al respecto fueron derivados de las respuestas que dieron tres maestros a las preguntas del cuestionario, correspondiendo estos a los maestros del primer grado de las comunidades de Huapalegcan, Nectepéc y Reyeshopan.

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* En este caso solamente uno de los tres maestros, el de Nectepéc, dice no haber comprendido ni la finalidad, ni los objetivos de la unidad, más sí los demás elementos de la unidad.

2. *Operatividad de la propuesta.* Mientras uno de los maestros afirma no haber logrado los objetivos, otro dice haberlo hecho y un tercero no dio contestación a la pregunta. Y, respecto a las actividades sugeridas en la unidad pragmática dos, de los tres maestros, afirman que sí son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas, lo mismo que en relación a que sí permite el uso de los tres tipos de contenidos. Y, por lo que toca a los otros elementos de la unidad, sus aportaciones se concentran de la manera siguiente: Para 2/3, la propuesta programática de esta unidad tiene una metodología de operación adecuada, se adapta al medio y sí favorece el biculturalismo y el bilingüismo. Por lo demás, 3/3 dicen que esta sí responde a las características del medio y a las expectativas del grupo étnico.

3. *Relaciones.* Únicamente dos maestros de los tres que contestaron las preguntas de este apartado consideraron que la unidad permitió el mejoramiento de las relaciones entre alumnos y maestros y las del alumno con la comunidad. En su caso, el maestro de Huapalegcan difiere con la opinión anterior, respecto al favorecimiento de las relaciones escuela-comunidad y afirma que no las favorece, una vez que la aplicación de la unidad desfavoreció (conflictuó) las relaciones entre los maestros que la aplicaron y los maestros que no la aplicaron.

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Los tres maestros consideraron que la unidad sí propicia el uso de los materiales de la región y la participación de los alumnos, padres y maestros en ella; mas solamente dos de ellos manifestaron que el material es de fácil realización y se adapta a las necesidades de la región. El otro maestro no dio respuesta a las preguntas sobre el particular.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* A excepción del maestro de Huapalegcan, las respuestas de los otros maestros dadas a las preguntas de este apartado coinciden, en el sentido de que la unidad sí: sugiere la valoración del proceso total, favorece la autoevaluación del alumno, permite acciones de recuperación, la participación conjunta de alumnos, padres y maestros, la atención de diferencias individuales, el uso de las técnicas propuestas, y sí propicia la objetividad.

6. *Cambios.* Únicamente los maestros de Nectepc y de Reyeshopan afirman haber hecho cambios. Y, mientras el primero de ellos no menciona cuáles fueron esos cambios, el segundo anota que el cambio consistió en la sustitución de la grafía k por la grafía n.

5) Quinta unidad.

Los datos relativos a esta unidad provienen de un sólo paquete de instrumentos respondidos y pertenecen al maestro de ler. grado de la escuela de Nectepc. De sus respuestas se desprende la información siguiente:

1. *Comprensión.* En su opinión si se comprenden la finalidad y los objetivos de la unidad, más no dio respuesta a las demás preguntas del apartado.

2. *Operatividad.* No da respuesta al logro de los objetivos, sin embargo, para él, los contenidos propuestos si se logran y tienen la profundidad adecuada; favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento y sí son suficientes para el tiempo estimado para su aplicación; el desarrollo de la unidad se adecua al tiempo, las actividades son

suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas y si permiten el uso de los tres tipos de contenidos; finalmente, afirmó que la unidad tiene la metodología adecuada, se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo y responde a las características del medio más no a las expectativas del grupo étnico.

3. *Relaciones.* No se responde a la pregunta sobre la relación maestro-alumno, pero si a la de las relaciones entre alumno y comunidad, la relativa a la relación entre escuela y comunidad y la correspondiente a la relación entre maestros, que en su opinión, todas son favorecidas por / y en la *aplicación de la propuesta.*

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* La unidad permite el uso de materiales de la región y la participación de los alumnos, maestros y padres de familia en su elaboración, asimismo, se considera que estos son de fácil realización y se adaptan a las necesidades de la región.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* Los tipos y técnicas de evaluación contenidas en esta unidad, si sugieren la valoración del proceso total, favorecen la autoevaluación del alumno y permiten las acciones de recuperación y la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia en dicho proceso. En las demás preguntas, relativas a la atención a las diferencias, el uso de técnicas, las actividades y la objetividad no se proporcionó respuesta alguna.

6. *Cambios.* El maestro (de Nectepc), dice haber cambiado algunos términos de la unidad por no ser apropiados al medio del niño, tales como, coche, mar y ensalada, por otros, que no proporciona; haber omitido los medios de transporte (motorizados) porque en la región se viaja a caballo o se camina y haber agregado al desarrollo de la unidad la actividad de conteo, misma en la que se sirvió de palitos como material didáctico.

C.2. Seguimiento de la aplicación de la primera unidad de la propuesta programática de segundo grado.

1) Primera unidad.

Los cuestionarios contestados y entregados, con relación a esta unidad, fueron cuatro y contienen la información siguiente:

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* Todos lo maestros concuerdan en que la finalidad, los objetivos y los contenidos son comprensibles; dos de ellos afirman haber comprendido las situaciones didácticas (Nectepc y Huapalegan), uno no da respuesta y el otro dice no haberlas comprendido. Un igual número, pero en este caso los maestros de Huapalegan y Reyeshopan, aseveran que si son comprensibles las actividades, mientras que los otros dos no respondieron la pregunta, y solamente el primero de los mencionados dice haber comprendido las sugerencias didácticas. Mientras que de los tres restantes uno dijo no haberlas *comprendido* y los otros dos no dieron respuesta a la pregunta.

2. *Operatividad.* Solo el 50% de los maestros respondieron esta pregunta y dice haber logrado los objetivos de la unidad. Los otros casos restantes no lo hicieron. Y, respecto de las

preguntas relativas a los contenidos, solo el maestro de Tepetzintan no les da respuesta, mientras que el 75% restante afirma que con estos si se logran los objetivos propuestos.

De los maestros de este grupo y que participaron en la aplicación de la propuesta, solo los maestros de Huapalegcan y Reyeshopan consideran que la profundidad de los contenidos es adecuada, 3 de los 4 afirmaron que los contenidos favorecen la integración de las 7 áreas de conocimiento, mas solamente los de Huapalegcan y Reyeshopan que la cantidad de contenidos es la conveniente para el tiempo estimado; por lo demás, solo uno de ellos, el maestro de Tepetzintan, considera que la unidad si se desarrolla en el tiempo adecuado y otro no dio respuesta a la pregunta sobre la suficiencia de las actividades para el desarrollo de las situaciones didácticas. En este mismo caso, mientras que dos no las consideran suficientes (Huapalegcan y Reyeshopan), el maestro de Nectepec considera que si lo son. Por lo demás, los maestros de Reyeshopan y Nectepec están de acuerdo en que las actividades incluidas en la unidad si permiten el uso de los tres tipos de contenidos, y en los tres casos se considera que la metodología de la unidad es la adecuada, se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características del medio. Y, solo en el caso del maestro de Reyeshopan, la respuesta a la pregunta sobre si la unidad responde a las expectativas del grupo es afirmativa.

3. *Relaciones.* Excepción hecha del caso del maestro de Tepetzintan, los otros tres consideraron que la unidad si propicia la relación entre el maestro y el alumno, y entre el alumno y la comunidad y, solo los maestros de Huapalegcan y Reyeshopan afirmaron que la unidad favorece la relación escuela-comunidad, mientras que los otros dos no dieron respuesta a la pregunta. Esta misma distribución se da con respecto a la pregunta sobre de si la unidad favorece la relación entre maestros aplicadores y maestros no aplicadores de la propuesta.

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Tres maestros, exceptuando al maestro de Tepetzintan, expresaron la opinión de que la propuesta propicia el uso de materiales de la región; uno, el maestro de Huapalegcan que la unidad favorece la participación del alumno en su elaboración. Los maestros de Huapalegcan, Reyeshopan y Tepetzintan no dieron respuesta a la pregunta sobre la participación de los padres y maestros en la elaboración de estos. Por su parte el maestro de Nectepec considera que la unidad si favorece tal relación. Por lo demás, dos maestros, el de Huapalegcan y Reyeshopan, dicen que la realización de los materiales requeridos es fácil. Los otros dos no dieron respuesta a la pregunta y, para ellos, exceptuando el caso de Tepetzintan, los materiales propuestos si se adaptan a las necesidades de la región.

5. *Tipos de técnicas de evaluación.* Las respuestas de tres maestros, concuerdan en que la propuesta de evaluación de la unidad si sugiere la valoración del proceso. No sucede así en el caso del maestro de Tepetzintan, pues no dio respuesta a la pregunta. De los cuatro, los maestros de Nectepec y Reyeshopan dicen que la unidad favorece la autoevaluación del alumno, mientras que los otros dejaron sin contestación a las preguntas. En este caso, los maestros de Nectepec y de Reyeshopan consideraron que la evaluación propuesta en la unidad si permite llevar a cabo acciones de recuperación y, solo en el caso del maestro de Huapalegcan, que proporciona una respuesta, lo hace en el sentido de que la evaluación propuesta en la unidad si permite la acción conjunta de alumnos, padres de familia y maestros. Los maestros de Huapalegcan y Reyeshopan consideraron respecto que la evaluación sugerida

en la unidad si permite la atención a las diferencias individuales y, excepción hecha del maestro de Reyeshopan se afirmó, en todo los demás casos, que las técnicas de evaluación propuestas y las actividades conducentes para ello si son apropiadas; ninguno de los restantes maestros da respuesta a la pregunta sobre las técnicas de evaluación propuestas y respecto de las actividades. Finalmente, el 50% de los maestros que entregaron los instrumentos contestados (Huapalegcan y Reyeshopan), consideran que las técnicas de evaluación propuestas si propician la objetividad.

6. *Cambios.* En ningún caso de los maestros que colaboraron en la aplicación de la 3era. unidad de la propuesta programática para el 2do. grado de educación primaria, en comunidades de habla nahuatl, se registra el haber realizado cambios a las actividades contenidas en la misma.

4) Cuarta unidad.

Los cuestionarios de seguimiento pedagógico recogidos en el seguimiento de esta unidad corresponden a los maestros de las comunidades de Huapalegcan, Nectepec y Reyeshopan. En ellos se consignan las respuestas siguientes:

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* Tres de los maestros dicen haber comprendido los 7 elementos de la unidad, a saber: Comprensión de los elementos de la unidad, Operatividad de la propuesta, Relaciones, Materiales didácticos, Evaluación y Cambios realizados.

2. *Operatividad de la propuesta.* En este aspecto, a pesar de que ninguno de ellos da respuesta a la pregunta sobre el logro de los objetivos de la unidad, todos afirman que con los contenidos propuestos si se lograron los objetivos, mas, únicamente un maestro, el de Nectepec, afirma que la profundidad de los contenidos es inadecuada, respuesta que contrasta con la dada por los otros dos maestros que no opinan así. Lo mismo sucede con relación a la pregunta sobre la integración de las siete áreas y con relación a la suficiencia de la cantidad de contenidos. Y, por lo que toca al desarrollo de la unidad, dos, un maestro de Huapalegcan y uno de Reyeshopan, consideraron adecuado el tiempo estimado para la aplicación de la unidad, mientras que el tercero de ellos muestra su desacuerdo con esa opinión; por su parte, el maestro de Huapalegcan consideró que las actividades de esta (cuarta) unidad son pocas e insuficientes para desarrollar las situaciones didácticas. Los otros dos casos opinaron lo contrario y, de estos últimos, el maestro de Reyeshopan cree que es necesario que se amplíen, a pesar de que afirma que son suficientes. En todos los casos mencionados, se admitió que las actividades permitieron el uso de los tres tipos de contenidos (étnicos, nacionales y universales). Y, mientras que en ninguno se afirma que la metodología de la unidad sea inadecuada, un 50% de ellos consideró que la unidad si se adapta a las condiciones del grupo. El otro 50% no lo considera así, y da como razón adicional que la mención a los recursos no renovables (se tiene en mente al petróleo), corresponde al programa de 3o. y 4o. grados. Por lo demás, todos ellos dijeron que la unidad favorece el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

3. *Relaciones.* Tres de los cuatro maestros dieron respuesta a las preguntas sobre las relaciones que induce o genera la unidad. Sus respuestas coinciden en que la unidad si propicia o

favorece las relaciones entre alumno y maestro, alumno y escuela, escuela comunidad y las de los maestros aplicadores con el restante personal docente de la escuela.

4. *Uso, Elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Tanto el maestro de Huapalegcan como los de Nectepéc y Reyeshopan consideraron que la unidad si permite el uso de materiales de la región y la participación del alumno, los padres de familia y los maestros en su elaboración, mientras que respecto a este mismo rubro, solo el 75% de ellos afirmó que los materiales requeridos para aplicar lo contenidos son fáciles de realizar y, en lo que toca a su adaptación a las necesidades de la región en ningún caso se dice que no se adaptan.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* De los casos que dan respuesta a este apartado, tres coinciden en afirmar que la propuesta: favorece la autoevaluación del alumno, sugiere la valoración del proceso total y permite acciones de recuperación, la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia en aquella y la atención de las diferencias individuales, y su uso en concordancia con las actividades planeadas. Mas, de ellos, solamente un caso (Nectepéc), afirmó que los tipos de evaluación propuestos en la unidad propician la objetividad.

6. *Cambios.* Únicamente el maestro de Reyeshopan reporta agregación de actividades a la unidad, siendo estas relativas a la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua nahuatl.

5) Quinta Unidad.

Solamente 2 de los 4 maestros involucrados, los maestros de Nectepéc y Reyeshopan, entregaron las cédulas de seguimiento pedagógico de esta unidad. A continuación se presenta la exposición de las mismas:

1. *Comprensión de los elementos de la unidad.* Para ellos dos, todos los elementos de la unidad son comprensibles.

2. *Operatividad de la propuesta programática.* En este caso, sólo el maestro de Reyeshopan respondió a esta pregunta, afirmando haber logrado todos los objetivos de la unidad y considera en sus respuestas que los contenidos si permiten lograr sus objetivos, tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las siete áreas y son suficientes en cantidad. Y, si bien, las respuestas a las dos ultimas preguntas coinciden en los casos del maestro de Reyeshopan y el de Nectepéc, siendo en ambos casos afirmativas, sin embargo, el primero de ellos no sólo no se da respuesta a la pregunta relativa a la profundidad de los contenidos, sino que también afirma que los contenidos permiten lograr los objetivos, mas no da respuesta a cuántos de ellos fueron o no fueron logrados. Para ambos, además, el tiempo propuesto para el desarrollo de la unidad fue el adecuado, las actividades fueron suficientes para desarrollar las situaciones didácticas, y mientras que para uno de ellos las actividades permiten el uso de los tres tipos de contenidos, el otro no da respuesta a la pregunta. En este rubro, los maestros coinciden en que:

- *La metodología* de la unidad es adecuada.
- La unidad se adapta a las condiciones del grupo y.
- La unidad responde a las características del medio.

Por lo demás, mientras que el maestro de Necteppec afirmaba que la unidad responde a las expectativas del grupo, el maestro de Reyeshopan no dio respuesta a la pregunta correspondiente.

3. *Relaciones.* Para los maestros que dieron respuesta a las preguntas de este apartado de la cédula, la unidad sí propicia y favorece los cuatro tipos de relaciones: las de maestro-alumno, escuela-comunidad y las de maestros participantes-y-no aplicadores de la propuesta.

4. *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Los maestros de Necteppec y de Reyeshopan coincidieron en afirmar que la unidad: propicia el uso de materiales de la región y favorece la participación del alumno, el maestro y los padres de familia, y que los materiales queridos son de fácil realización y se adaptan a las necesidades de la región.

5. *Tipos y técnicas de evaluación.* Las respuestas dadas por los maestros a las preguntas de este apartado son afirmativas en los seis primeros ítems, es decir, en ellas se afirma que la evaluación sí sugiere la valoración del proceso total, favoreció la autoevaluación del alumno, permitió acciones de recuperación y la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia, asimismo, que los tipos y técnicas sugeridas para ello, sí permitieron la atención a las diferencias individuales y el uso de las técnicas planteadas en las actividades. Por lo demás, mientras que el maestro de Necteppec consideró que las técnicas de evaluación propuestas en la unidad sí propician la objetividad en el proceso, el de Reyeshopan no da respuesta a la pregunta.

6. *Cambios.* El maestro de Necteppec no dio respuesta a la pregunta sobre este punto y el maestro de Reyeshopan dijo haber realizado un cambio en las actividades del área de matemáticas y las relacionadas con la tradición y las costumbres del grupo.

D. Seguimiento social.

1) Primer etapa.

Primer grado. Al respecto, no se recibió información alguna de parte de los maestros de Coahuatlán, Huapalegcan, Necteppec, Reyeshopan y Tepetzintan. El caso se explica, como en los tres otros casos de las unidades operativas participantes, a nivel de unidades de grupos étnicos, *por que no supieron interpretar el curso de capacitación y traducirlo en la práctica.*

Segundo grado. No se obtuvo documentación o informe alguno en este sentido.

2). Segunda etapa, primer y segundo grados de Necteppec.

Durante esta etapa solamente se recogió una cédula de seguimiento relativo al impacto social y corresponde a la unidad de aplicadores de la población de Necteppec.

a) *Expectativas sobre la educación bilingüe bicultural.* Las aportaciones que en este sentido hicieron los maestros fueron: Que no afecte el desarrollo de la lengua nahuatl, ya que ésta permite la comunicación y genera confianza entre los miembros de la comunidad, que

refuerce el uso de la cultura del grupo y su reproducción y favorezca el respeto por las costumbres del grupo étnico.

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que permitan la transmisión de la cultura del grupo, que los niños aprendan con ellos a utilizar su lengua, así como términos que de otra manera no se pueden llegar a comprender y que permitan retener el uso de LA PALABRA: la lengua propia.

c) *Expectativas sobre la labor del maestro.* Que permita una mejor y mayor comprensión entre los niños y de los niños con él

d) *Opinión sobre la incorporación de contenidos de la cultura.* En este caso el entrevistado no se refiere a la experiencia de la propuesta y, en su defecto, relata su experiencia vivida en la escuela cuando era niño, y subrayó que: Los maestros me hablaban en español y nunca les entendí. Además, él - el maestro - escribía en letra cursiva, la cual era más difícil que como ahora se escribe.

3). Tercera etapa.

Durante esta etapa se recogió únicamente un instrumento de seguimiento del impacto social. El mismo corresponde al maestro de segundo grado de Huapalegcan y en el se consigna la información siguiente:

a) *Expectativas de la educación bilingüe bicultural.* Que se logre la enseñanza de las dos lenguas (la propia y el español) a los niños y las dos culturas (la indígena y la urbana: nacional-occidental).

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que superen la deficiencia que tienen los programas vigentes, ya que mientras no se cuente con textos, materiales escritos en la lengua del grupo indígena y de apoyo para la didáctica de la educación bilingüe bicultural, esta no podrá salir avante.

c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que restrinja su área de trabajo a la escuela y que no desarrolle actividades fuera de ella o sea, que no desarrolle actividades extraescolares: actividades en el campo.

d) *Opiniones sobre la incorporación de la cultura como contenidos educativos.* Ha de permitir a los niños aprender acerca de situaciones que desconocen.

4) Cuarta etapa.

Durante la cuarta etapa fueron entregados sólo dos instrumentos de seguimiento del impacto social de la propuesta por este grupo, mismos que correspondieron a los maestros del primero y segundo grados de la comunidad de Huapalegcan.

Primer grado.

- a) *Expectativas de la educación bilingüe bicultural.* Que promueva el aprendizaje y el aprovechamiento de los niños.
- b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que los niños aprendan a leer y escribir en su propia lengua.
- c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que demuestre en los niños sus cualidades.
- d) *Expectativas de la incorporación de los contenidos culturales.* Que los niños valoren desde pequeños su propia cultura y no se avergüencen de ella, sino que se sientan orgullosos de todo lo que saben y conocen.

Segundo grado.

Este documentado fue entregado en blanco, a no ser por la nota que el maestro escribe al margen y que dice: En relación a los datos solicitados, son los mismos que en el cuestionario anterior.

5). Quinta etapa.

Al final de la quinta etapa de la aplicación inicial de la propuesta, fueron recibidas cinco cédulas del seguimiento social en oficinas centrales, fechadas en el mes de junio de 1986. Ellas correspondieron a los maestros de primero y segundo grados de Necteppec; primero y segundo grados de Reyeshopan y primer grado de Tepetzintan.

Primer grado de Necteppec.

- a) *Expectativas de la educación bilingüe y bicultural.* Un adelanto y la renovación de la herencia cultural del grupo.
- b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que se apeguen a la realidad y al medio en que vive el niño.
- c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que satisfaga las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sobre todo las que se refieren a su realidad.
- d) *Opiniones sobre la incorporación de contenidos de la cultura en la educación de los niños.* Que es buena para los niños.

Primer grado de Reyeshopan.

- a) *Expectativas de la educación bilingüe y bicultural.* Una mayor comprensión y socialización del alumno y la comunidad.

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Un mayor entendimiento en el niño y la comprensión de ellos por el maestro.

c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que se siga fomentando la propuesta en el futuro.

d) *Opiniones sobre la incorporación de contenidos culturales en el desarrollo educativo.* Que se generen mejores relaciones educativas y se fomente el uso de la lengua y la recuperación de la cultura.

Primer grado de Tepetzintan.

a) *Expectativas de la educación bilingüe y bicultural.* Una mejoría en el aprendizaje del niño.

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que sean adecuados a la región y que sus contenidos sean importantes, y que ambos se comprueben en los niños.

c) *Expectativas de la labor del docente.* Que sea muy activo y que esté capacitado en las metodologías y técnicas (propias de la aplicación de la propuesta).

d) *Opiniones sobre la incorporación de la cultura.* Que lleve a lo propio y lo valore: la lengua para la comunicación, la difusión de sus conocimientos y el fortalecimiento de sus costumbres.

A continuación se hace la presentación de los datos relativos al seguimiento del impacto social de la propuesta, según la opinión de los maestros de segundos grados.

Segundo grado Tepetzintan.

Segundo grado de Nectepéc.

a) *Expectativas de la educación bilingüe y bicultural.* Que se siga implantando ya que satisface las necesidades de la población indígena.

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que se sigan aplicando ya que se adaptan a las condiciones del étnico y que se amplíe la propuesta hasta comprender unidades programáticas para los otros grados.

c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que trasmita a los alumnos la importancia que tiene su lengua y las enseñanzas sobre el medio en que viven y se encuentran.

d) *Opiniones sobre la incorporación de la cultura.* Permite una educación más significativa, ya que las actividades propuestas están relacionadas con el medio.

Segundo grado de Reyeshopan.

a) *Expectativas sobre la educación bilingüe y bicultural.* Que desarrolle las capacidades la lecto escritura de la lengua propia, dado que se han visto ya algunos resultados (positivos).

b) *Expectativas de los nuevos programas.* Que verdaderamente se apliquen y cumplan y que no sea nada más una propuesta (o promesa) de palabra.

c) *Expectativas de la labor del maestro.* Que contribuya al desenvolvimiento del niño, la búsqueda de soluciones a sus problemas y el conocimiento de su cultura, lengua y tradiciones.

d) *Opiniones sobre la incorporación de contenidos culturales* del grupo en la aplicación de la propuesta programática. Que con ello el alumno llegue a conocer más a fondo su cultura.

III. APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS UNIDADES PROGRAMATICAS DE LA PROPUESTA GENERICA, PARA EL 1ER. Y 2DO. GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL, EN ESCUELAS DEL GRUPO TLAPANECO, FASE INICIAL, CICLO ESCOLAR 1985-1986.

A. Seguimiento tecnico-administrativo, primer período.

En este periodo, los maestros no dieron respuesta a los instrumentos porque aún no estaba siendo aplicada la propuesta en este grupo.

Segundo Período.

La cédula de seguimiento técnico administrativo fue contestada y entregada por cinco maestros, tres de Escalerillas Laguna, dos de Huiztlatzala y un asesor. En ellas se proporciona la información siguiente:

1) *Actitudes del Jefe de Zonas de Supervisión.* Inicialmente, según se establece en las respuestas dadas por los maestros tlapanecos aplicadores de la propuesta, el jefe de zonas de supervisión prestó atención a la aplicación de las unidades programáticas, dio orientación, esclareció y estimuló su aplicación, solucionó problemas surgidos, difundió sus implicaciones, convocó a reuniones a los padres de familia y en el ámbito municipal; asimismo, estuvo convencido de ella, promovió y brindó asesoría respecto de la lecto escritura de la lengua tlapaneca. Estas actitudes, sin embargo, decaen conforme pasa el tiempo, durante el ciclo escolar. Se dice: De un reconocimiento y apoyo a la propuesta pasa a un apoyo mínimo. También se hace mención que, en el tercer periodo, existen problemas de comunicación y alejamiento de él y de que, al final, ya para el quinto período, no visita y sólo se presenta cuando están presentes los técnicos de oficinas centrales; por lo mismo, su apoyo es aparente.

2. *Actitudes del Director.* Da apoyo a la implantación y aplicación de las propuestas programáticas, difunde sus alcances en reuniones con padres de familia y alumnos, promueve reuniones sociales con maestros y alumnos, brinda orientación técnica para la solución de problemas relacionados con la implantación, proporciona asesoría en todas las actividades relativas a la lecto-escritura en lengua tlapaneca y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita las reuniones técnicas entre los maestros implantadores y, en la opinión de un solo maestro, lo hace, a pesar de que desconoce las propuestas.

3. *Actitudes del Asesor de Campo.* En esta región de implantación y aplicación de la propuesta desempeñaron el cargo de asesor de campo, durante el referido ciclo escolar, dos diferentes personas. En la opinión de los maestros, el primero mostró una actitud positiva hacia la aplicación de las propuestas, supervisó, asesoró y orientó a los maestros, tanto en la aplicación de las propuestas como en el aula, recurriendo a reuniones en las que se esclarecieron y resolvieron problemas relativos a su aplicación; el segundo, no solo, o porque no estaba enterado del proyecto muestra actitudes ambivalentes hacia el mismo ya que, a veces, muestra interés y da sugerencias a los aplicadores según sus necesidades y en otras sólo se presenta cuando se realizan las visitas de asesoría de los técnicos de oficinas centrales.

4. *Actitudes del personal docente no aplicante de la propuesta.* Para este personal, las propuestas programáticas son positivas, una vez que van a permitir el rescate de todo lo propio. Sin embargo, en supeitan su apoyo y respaldo a las actividades que esta requiere, a la aplicación simultánea de los programas nacionales vigentes. Por otra parte, se denotaron diferentes puntos de vista respecto de la enseñanza de la lecto-escritura del Tlapaneco, una vez que el maestro de Ayotoxtla opina que es importante saber leer y escribir el tlapaneco a temprana edad, mientras que el maestro de Huiztlatzala piensa que esto debe ser enseñado en los *grados superiores de la educación primaria*.

5. *Reuniones con asesores.* Todos refieren haberlas realizado con más o menos frecuencia y que lo hicieron para recibir orientación sobre la organización administrativa, la observación de grupo, la aplicación de la propuesta o para recibir apoyo, ya en la solución de problemas, la orientación académica y técnica sobre el método generador, ya para la investigación y la lecto-escritura del tlapaneco. En otras palabras, para recibir orientación sobre la aplicación y seguimiento de la propuesta, solucionar problemas pedagógicos, los concernientes a la investigación participativa para la captación de contenidos étnicos, o para analizar problemas relativos a la lecto-escritura del tlapaneco. En la opinión del asesor, las reuniones que se llevaron a cabo fueron, además, para el estudio de las variantes dialectales, la lecto-escritura del tlapaneco y la investigación participativa para el rescate cultural y la tradición histórica.

6. *Traducción de unidades.* Si bien es cierto que todos refieren haber realizado la traducción de las unidades programáticas al tlapaneco, se aprecia que no se avanzó significativamente en este sentido, pues, en el último período escolar todavía un maestro (Huitzapula) admite no haber realizado traducción alguna, mientras que otro de primer grado (Ayotoxtla), sólo había logrado traducir una parte de la primera unidad.

7. *Reuniones de análisis de las unidades.* La opinión de todos los maestros, excepción hecha de un caso, coincide en afirmar que éstas se llevaron a cabo hasta dos veces por mes. Mas en relación con la temática de las mismas sólo un maestro, de Huiztlatzala, da a saber que, en todo el ciclo escolar, lo hizo para tratar con otros compañeros lo relativo a la lecto-escritura del tlapaneco.

8. *Observaciones intergrupales.* Los maestros de la región tlapaneca no realizaron esta actividad durante el primer período del ciclo escolar y los que la realizaron, en los períodos subsecuentes, dijeron haberlo hecho cuando menos dos veces en cada período.

9. *Registro de la experiencia docente.* Excepción hecha del maestro de 1er. grado de Cacalotepec, que si llevó a cabo este registro, cuando menos en dos ocasiones, los demás maestros lo llevaron a cabo solamente una vez, en uno de los períodos.

10. *Aplicación de instrumentos.* Este aspecto recibió un trato variado dentro de cada período. En el primer período, todos los (6) maestros tlapanecos entregaron los instrumentos con la información solicitada al respecto; en el segundo solamente lo hicieron tres; en el tercer período uno, y en el cuarto período cuatro.

11. *Unidades aplicadas.* Para el inicio del último período del ciclo escolar, de la fase de implantación inicial, (mayo-junio de 1986), los maestros de 1er. grado de Ayototxtla, Huitzapula y Huiztlatzala se encontraban aplicando la Quinta Unidad; dos maestros de Escalerrillas la cuarta y el maestro de 2o. de Huiztlatzala la sexta unidad. Cabe decir que algunos maestros de 3er. grado participaron a iniciativa propia, y colateralmente, en el proceso. Esto, debido a que siguieron aplicando los programas oficiales: vigentes. Por otra parte, un maestro de Escalerrillas consideró que el atraso en la aplicación, de las unidades se debe a la inasistencia de los niños, factor que, como ha sido anteriormente señalado, no solo le impide al maestro continuar la aplicación de las unidades, sino que esta condición obliga, a repetir con el fin de nivelar o actualizar a los alumnos que se ausentan.

12. *Tiempo de aplicación de las unidades.* En este caso, prescindiendo de particularidades, el tiempo promedio empleado para la aplicación de las unidades, eliminando los casos extremos, fue de un mes quince días.

13. *Criterios para la terminación de las unidades.* Entre estos figuran: el adelanto o aprovechamiento de los alumnos; el convencimiento de los alumnos y la comprensión de los contenidos por los niños, mientras que las técnicas con que se hizo, según se especifica en los datos asentados en los instrumentos, fueron: pruebas escritas, pruebas de aprovechamiento, pruebas orales, pruebas de comprensión, la retroalimentación; las evaluaciones generales; la medición del aprendizaje logrado y preguntas (ocasionales en el salón de clases).

14. *Elaboración del plan de clases.* En este caso, los que dieron respuesta a la pregunta, además de afirmar que lo hicieron en todos los períodos, anexaron copias de ellos, u hojas del avance logrado en este sentido.

15. *Actividades extraescolares.* Se realizaron salidas al campo para la observación del medio árboles, pozos, sembradíos, agua en diferentes lugares, el tejido de lana y expresiones y procesos de socialización. Asimismo, visitas a padres de familia, entrevistas, siembra de garbanzo en la parcela escolar, siembra y cosecha de maíz, elaboración de tejidos, actividades deportivas y trabajos comunitarios.

16. *Técnicas de evaluación.* Los maestros refieren en sus respuestas que para ello recurrieron a: la participación, preguntas orales y competencias y, según la capacidad, habilidad y posibilidades del niño, a evaluaciones de tipo individual oral o escrita y, al mismo tiempo, a algunas de las técnicas que se señalan en el programa vigente. Y, mientras en un solo caso se deja constancia de haber evaluado a través de la expresión del proceso de socialización, adquisición de destrezas, habilidades y conocimientos, en otro, lo hace diciendo haber

empleado la observación de la expresión oral, escrita y estética, y el pensamiento lógico semanal, por mes y por promedio.

17. *Modificación del aula.* En este sentido prevaleció la no-modificación, y en donde se hizo alguna lo fueron, entre otras razones, para fines activos, actividades grupales, actividades de coordinación motora (bailables o cantos). Y, cuando se recurrió a hacer una distribución diferente de los mesabancos, lo fue para poder realizar juegos organizados, o para favorecer los cambios de impresiones. Cabe señalar que sólo en un caso, se refiere haber trasladado el grupo al exterior del aula, es decir: Se salió fuera para la realización de diversas actividades, sin dejar asentado cuales fueron estas.

18. *Usos de materiales locales.* Los maestros utilizaron: animales, flores y piedras; lodo, botes, hojas, conchas, flores, plantas, palitos, arena, semillas, bellotas, ollas, sillas, casas y la medida de volumen conocida en la región como litro.

19. *Respaldo de la comunidad.* En tanto que en Escalerillas, los maestros como los padres de familia están en completo desacuerdo con la propuesta, se oponen a la EIBB y a la enseñanza del tlapaneco, en Ayotoxtla, Huiztlatzala y Huitzapula existe división al respecto. Y, en aquellos casos en que se aceptó la propuesta, el apoyo hacia esta se hace manifiesto en la participación de los padres de familia, proporcionando contenidos culturales o datos, tales como cuentos, tradiciones y leyendas, así como en el apoyo a las actividades de lecto-escritura del tlapaneco, como es el caso de la comunidad y escuela de Huiztlatzala. Por lo que respecta a los casos en que no se brinda apoyo los padres argumentan ello diciendo que nuestros hijos cuando salgan fuera de la comunidad, a trabajar, de nada les va a servir el tlapaneco, más sí el español. Con las reservas que amerita el caso, es muy probable que en algunas de estas expresiones esté reflejándose el pensamiento del maestro que responde el cuestionario, más que el de las comunidades, mas también puede ser la expresión de la experiencia vivida y síntesis de una estrategia de sobrevivencia.

20. *Modificación de la organización escolar.* Para un sólo maestro, el cambio dado, ha tenido efectos en los niños. En su opinión, a grado tal, que ellos son, ahora, más comunicativos y manifiestan menos temor a equivocarse. Los demás maestros, comparten la opinión de un maestro de Ayotoxtla, quien dijo: No se ha modificado en nada, pues sigue teniendo el mismo horario y las mismas actividades, planteándose con ello dos planos de referencia distintos.

B. Seguimiento Pedagógico de la propuesta programática.

B.1. Primer grado, primera unidad.

En dos de los cuatro instrumentos respondidos y recibidos (Escalerillas y Huitzapula), se consigna la información siguiente:

i) *Comprensión de los elementos.* Uno (Escalerillas), contesta afirmativamente a las preguntas sobre la finalidad, objetivos y contenidos de la unidad, no da respuesta a las relativas a los restantes elementos y confunde el apartado sobre comprensión de la evaluación, ya que en su respuesta hace referencia a la que él supuestamente aplicó y no a las sugeridas en la unidad para esa acción. El otro, (Huitzapula), afirma haber comprendido la finalidad, objetivos,

contenidos, situaciones didácticas, y actividades de la unidad, más no las sugerencias didácticas o las de evaluación.

ii) *Operatividad.* Ambos afirman no haber logrado algunos objetivos porque, dicen: No se entienden, sin precisar cuáles. Por lo demás, uno afirma y el otro niega que los contenidos de la unidad contribuyen al logro de los objetivos. Sin embargo ambos afirman que los contenidos tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento y son proporcionados en cantidad suficiente.

iii) Con relación a este mismo aspecto, el maestro de Huitzapula opina que el desarrollo de la unidad sí se adapta al tiempo estimado para su aplicación, mientras que para el maestro de Escalerillas, las actividades son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas, Y, por lo que toca a las actividades los dos opinan, que estas si permiten el uso de los tres tipos de contenidos. Lo mismo sucede respecto a la metodología de la unidad; sin embargo, ambos difieren en opinión respecto a la adaptación de los contenidos al medio y al favorecimiento del biculturalismo; y, aunque afirman que la unidad favorece el bilingüismo y responde a las características del medio, solamente uno da respuesta afirmativa a la pregunta sobre expectativas (Escalerillas).

iv) *Relaciones.* En este rubro, ambos maestros opinaron que la unidad propicia la relación alumno-maestro; uno (Escalerillas) señaló que solo lo hace de alumno-comunidad, mientras que el maestro de Huitzapula afirma que no lo hace de las relaciones entre escuela y comunidad. Ninguno respondió la pregunta acerca de las relaciones entre aplicadores y no aplicadores de la propuesta.

v) *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Uno, el maestro de Escalerillas, afirma que la unidad propicia el uso de materiales de la región, la participación del alumno, maestro y padres de familia en su elaboración, y que los materiales son fáciles de realizar y se adaptan a las necesidades de la región. El otro, el maestro de Huitzapula, coincide con el anterior, es decir, dio respuesta afirmativa a todos los aspectos considerados, excepción hecha de la que concierne a la participación del alumno y el maestro en la elaboración del material, que es negativa.

vi) *Evaluación.* El maestro de Escalerillas, excepción hecha de la respuesta a la pregunta relativa a si la unidad propicia o no la objetividad, en la que el no da respuesta, todas las demás fueron respondidas con respuesta afirmativa. El maestro de Huitzapula no respondió las preguntas de esta sección del cuestionario.

vii) *Cambios.* El maestro de Escalerillas dice haber agregado una actividad a la aplicación de la unidad y que esta tuvo que ver con El periódico mural.

viii) *Comentarios.* Para el maestro del primer grado, de la escuela de Escalerillas, la propuesta programática de primer grado no está bien estructurada en sus contenidos y requiere que se ordenen bien cada uno de los contenidos, objetivos, situaciones didácticas y sus actividades sugeridas. Para que así se localice, fácilmente, la actividad o tema que se va a realizar, y que estén bien clasificados, marcados con números, incisos y puntos.

Segunda Unidad.

Los cuestionarios del seguimiento pedagógico relativos a esta unidad, respondidos y recogidos, proceden de los maestros de Escalerillas, Huitzapula y Huiztlatzala. De ellos se obtiene la información siguiente:

i) Comprensión. Los tres afirman que la finalidad, objetivos, contenidos, situaciones didácticas, actividades, sugerencias didácticas y de evaluación de la unidad propuestos son *comprensibles*.

ii) Operatividad. Ninguno da respuesta a la pregunta sobre la cantidad de objetivos logrados. En los tres casos se consigna que los contenidos permiten el logro de los objetivos, tienen la profundidad adecuada al desarrollo del niño, favorecen la integración de las siete áreas, y son suficientes en cantidad. Todos ellos consideran que el desarrollo de la unidad se adecua al tiempo ocupado y las actividades son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas. Y, con relación a los que dan respuesta a la pregunta respectiva, dos, el de Escalerillas y el de Huitzapula, dicen que sí permiten el uso de los tres tipos de contenidos y el caso restante no da respuesta. En su caso, los tres afirman que la unidad favorece el biculturalismo y responde a las características del medio. Solo el maestro de Huiztlatzala no hace aportación alguna respecto a las preguntas sobre expectativas y los de Escalerillas y Huitzapula, afirman que ésta sí responde a las expectativas del grupo.

iii) Relaciones. Para los tres maestros mencionados y que respondieron a esta pregunta, la unidad propicia las relaciones entre maestro y alumno; solamente el maestro de Escalerillas opina que la unidad no favorece las relaciones entre el alumno y la comunidad y el maestro de Huitzapula no da respuesta a la pregunta sobre la relación escuela comunidad. En los otros dos casos se afirma que la unidad sí favorece dicha relación. Por último, los tres concuerdan en que ella ha favorecido la relación entre los maestros no aplicantes y los aplicadores de la *propuesta*.

iv) Uso, elaboración y adaptación de materiales. En el caso del maestro de Huitzapula no se da respuesta a pregunta alguna de este apartado. El maestro de Huiztlatzala solamente lo hace en la primera de ellas; dos maestros (Escalerillas y Huiztlatzala) consideran que la unidad sí propicia el uso de materiales de la región, ya que: Pretende mostrar al niño cosas muy conocidas para él y que el niño tiene a su alcance. Para ellos dos, la unidad sí favorece la participación del alumno en la elaboración de los materiales, más no la de los padres, ya que: Ellos nunca se acercan a la escuela en horas hábiles. Por lo demás, el material requerido o utilizado en la unidad, si se adapta a las necesidades de la región y es de fácil realización, pues el niño lo hace jugando.

v) Tipos y técnicas de evaluación. Mientras que el maestro de Huitzapula no da respuesta a pregunta alguna de las preguntas que comprende este bloque, el maestro de Huiztlatzala responde afirmativamente a las primera cinco de ellas y deja las otras dos sin contestación. Por su parte, el maestro de Escalerillas, además de afirmar que los tipos de evaluación propuestos sí sugieren la valoración del proceso total, afirma que los instrumentos planteados para la evaluación sí propician la objetividad. Esta opinión coincide con la del maestro de Huiztlatzala, una vez que este, como aquellos, también afirma que los procedimientos

sugeridos, si permiten la autoevaluación y las acciones de recuperación del alumno, así como la atención a sus diferencias individuales y el uso de las propuestas en la unidad.

vi) *Cambios*. En este aspecto únicamente el maestro de Huitzapula dijo haber introducido cambios en el rubro de actividades y suscribe que estas: fueron tomadas de los programas nacionales vigentes.

Tercera Unidad.

i) *Comprensión de los elementos*. Dos, de los cuatro casos comprendidos, hicieron entrega de este instrumento respondido. Ellos fueron los de los maestros de Cacalotepec y Escalerillas. En sus respuestas coincidieron en que Los contenidos si se relacionan con las actividades; las sugerencias didácticas no son suficientes, ni comprensibles y las sugerencias de evaluación si lo son. Y, mientras que el maestro de Cacalotepec afirma que solamente uno de los objetivos es entendible, el maestro de Escalerillas comenta que ninguno lo es porque estos no vienen ampliamente especificados y no alcanzan para las actividades.

Uno de los maestros de esta región de los que participaron en este proceso, afirmó que las situaciones didácticas si son comprensibles, otro, lo hizo en el sentido de que solo algunas de ellas no se pudieron aplicar. Lo mismo sucede con relación a las actividades: uno dice que tienen la propiedad de operarse y el otro que algunas de ellas no se pueden aplicar, sin llegar a determinar cuáles, en un caso y en el otro, fueron estas.

ii) *Operatividad de la Unidad programática*. Los dos admiten no haber logrado algunos objetivos, pero mientras uno admite que ello se debió a la extensión de los mismos, el otro lo atribuye a su falta de claridad; a la vez, los dos afirman que los contenidos son suficientes para lograr los objetivos, tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento, y son suficientes en cantidad. Y, por lo que toca al desarrollo de esta unidad, el maestro de Escalerillas opinó que esta se logra en un mes, opinión que no es compartida por el maestro de Cacalotepec.

Por lo que respecta a las actividades hay desacuerdo entre ambos maestros, pues, uno afirma que ellas son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas y el otro que no lo son. Además, ninguno de ellos afirma o niega que las actividades permitan el uso de los tres tipos de contenidos: étnicos, nacionales y universales. Por lo demás, para ambos, la unidad contiene una metodología adecuada, se adapta a las características del medio, propicia el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características del medio y a las expectativas del grupo étnico.

iii) *Relaciones*. Ambos están de acuerdo en que esta unidad propicia y favorece las relaciones entre el maestro y el alumno, entre el alumno y su comunidad y entre la escuela y la comunidad. No lo están, sin embargo, en lo que toca a su relación con los maestros aplicadores, por cuanto en un caso, el maestro de Cacalotepec, afirma que Los padres de los niños están contentos porque la propuesta programática rescata la lengua indígena, mientras que el otro, admite que hay distanciamiento de los padres hacia la propuesta.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales.* En la opinión de los maestros, esta unidad permite el uso de materiales de la región en los trabajos que realiza el alumno en el aula y la participación de éste, los padres de familia y los maestros en su elaboración. Asimismo, los dos afirman que los materiales son de fácil realización y se adaptan a las necesidades de la región.

v) *Tipos y técnicas de evaluación.* Las respuestas que los maestros dan a las preguntas sobre este punto son todas afirmativas y, aunque sostienen que si se da la participación de los padres en el proceso de evaluación del aprendizaje del niño, señalan, a la vez, que debido a que algunos padres emigran para trabajar no todos lo hacen, teniendo en mente quizás su presencia en los exámenes de fin de curso, mas no su participación en lo que es propiamente la evaluación escolar del conocimiento, habilidades y destrezas.

Para ellos, las *técnicas de evaluación* propuestas sí sugieren la valoración del proceso total, favorecen la autoevaluación, permiten las acciones de recuperación, la participación conjunta de maestros y padres de familia, la atención a las diferencias individuales de los alumnos, su uso con relación a las actividades propuestas y, en lo que toca a los instrumentos planteados, un mayor grado de objetividad en el proceso.

vi) *Cambios realizados en las actividades.* Mientras que el maestro de Escalerillas no dio respuesta a esta parte del cuestionario, el maestro de Cacalotepec proporciona la información siguiente: Ninguna de ellas puede ser omitida, dado que están estrechamente ligadas y adaptadas a la consecución de los objetivos de la unidad. Y, añade que todas se han estado desarrollando en la lengua materna (indígena) de la localidad: el tlapaneco.

Cuarta Unidad.

De acuerdo a los (3) cuestionarios devueltos por los maestros de primer grado de las comunidades de Ayotoxtla, Huitzapula y Huiztlatzala, la finalidad de la unidad no está bien especificada (Huiztlatzala), mas si es comprensible, al igual que algunos de sus objetivos (Ayotoxtla). En los otros grupos de preguntas, o se afirma que estos no están expresados claramente o que no está precisados.

i) *Comprensión.* Los tres concuerdan en que los contenidos y las situaciones didácticas son comprensibles y que las actividades, excepción hecha de la opinión del maestro de Ayotoxtla, si pueden ser desarrollados. Todos ellos, además, concuerdan en que las sugerencias didácticas y las técnicas de evaluación si son aplicables, más sólo en un caso, el del maestro de Ayotoxtla, se añaden comentarios con relación a tres de sus aspectos y dice que: Los objetivos han de estar más ordenados y claros, claramente expresados, a fin de que puedan ser relacionados con las actividades; los contenidos estén ordenados (según) las siete áreas y que se agreguen más actividades en cada situación didáctica.

ii) *Operatividad.* Mientras que el maestro de Huiztlatzala dio a entender que no dejó objetivo sin cumplir, el maestro de Ayotoxtla admite no haber logrado los relativos al sistema de riego y al teléfono porque no existen referentes al respecto en la comunidad. Por su parte, el maestro de Huitzapula, a la vez que admite que no logra algunos de ellos, hace una crítica a todas las unidades, y dice: que en cada una de ellas no se cumplen algunos de los objetivos porque no

se comprenden. Por lo demás, para el maestro de Ayotoxtla, algunos de los contenidos, al no poder adaptarse a la comunidad no se aplicaron y, por lo mismo no se lograron los objetivos. En los otros dos casos se afirma que si lo hicieron.

El maestro de Huitzapula es el único, de los cuatro maestros que en sus respuestas estableció que los contenidos no tienen la profundidad suficiente y están incompletos, mientras que para los otros tres, los contenidos de la unidad sí favorecen la integración de las siete áreas y son suficientes en cantidad. Y, si bien, se señala en un caso que el tiempo promedio de aplicación de la unidad es de un mes, los dos restantes afirman que este tiempo no es el adecuado, una vez que o la unidad es muy extensa o los niños apenas empiezan a conocer la escritura de su lengua y no progresan al ritmo esperado.

Para dos de los maestros (Ayotoxtla y Huitzapula), las actividades sugeridas no son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas. En este caso, el maestro de Huitzapula no da respuesta a la pregunta sobre las cualidades que tienen las actividades para permitir el uso de los tres tipos de contenidos, mientras que los restantes maestros afirman que sí lo permite. Todos ellos afirmaron, asimismo, que la unidad proporciona la metodología adecuada, el desarrollo de la unidad se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características, necesidades y expectativas del medio del grupo étnico.

iii) Relaciones. En la opinión de tres maestros la propuesta programática de la unidad favoreció la relación maestro-alumno y la relación entre la comunidad y el alumno y, en su caso, el maestro de Ayotoxtla afirmó que la propuesta no favorece las relaciones de la comunidad y la escuela ya que, en su opinión, tradicionalmente la comunidad participa poco en la escuela. El maestro de Huitzapula concuerda con este punto de vista e informa, a su vez, que la propuesta no favorece las relaciones entre el personal docente aplicador de la misma y el personal que no se encuentra aplicándola, y dice que ello se debe a que no están de acuerdo con ella o no les gusta el programa indio.

iv) Uso, elaboración y adaptación de materiales. En este rubro, los maestros han contestado afirmativamente a todas las preguntas, excepción hecha del maestro de Ayotoxtla, quien permite ver un poco más allá de lo esperado, al señalar que: La participación de los padres en la elaboración de materiales no es mas que un reflejo de una actitud predominante y común en su vida.

v) Tipos de evaluación. Solo el maestro de Ayotoxtla afirma que las técnicas de evaluación propuestas no permiten las acciones de recuperación y que el niño de esta edad es difícil que se autoevalúe por sí solo, amén que la participación de los padres en la evaluación no se da, por cuanto que: Ellos nunca participan activamente en las actividades del salón de clase, hecho comprensible dada la normatividad: Ellos deben permanecer fuera del aula.

vi) Cambios. Los maestros de Huitzapula y el maestro de Huiztlatzala dicen haber hecho cambios en las actividades. El primero, cambiando algunas de las propuestas por otras que se tomaron del programa nacional, vigente, y agregando algunas derivadas del diario de campo. El otro, agregando algunas del libro: el libro de texto gratuito.

B.2. Seguimiento técnico pedagógico segundo grado.

Primera Unidad.

En este caso se recibió únicamente un cuestionario y corresponde a una maestra de la comunidad de Escalerillas. En él se deja asentada la información siguiente:

i) *Comprensión de los elementos.* Para ella, la finalidad, objetivos, contenidos, situaciones didácticas, actividades, sugerencias didácticas y las propuestas de evaluación de la unidad sí son comprensibles.

ii) *Operatividad.* Al respecto, dijo, solamente se logran algunos de los objetivos, los contenidos de la unidad sí permiten el logro de los objetivos y tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento y sí se proporcionan en cantidad suficiente. Además, para ella, el desarrollo de la unidad se logra en cinco semanas. Asimismo, las actividades que se señalan en la unidad son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas y permiten el uso de los tres tipos de contenidos; la metodología es adecuada y se adapta, y la unidad favorece el bilingüismo y el biculturalismo y sí responde a las características y a las expectativas del medio y del grupo.

iii) *Relaciones.* Las respuestas dadas por la maestra a las preguntas de este apartado son todas afirmativas, excepción de la última de ellas, a la que da respuesta alguna.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales.* En las respuestas de la maestra contenidas en este grupo de preguntas del instrumento, se afirma que la unidad sí propicia el uso de materiales de la región y la participación del alumno, los padres de familia y la de los maestros en su elaboración; asimismo, que éstos son de fácil realización y se adaptan a las necesidades de la región.

v) *Tipos y técnicas de evaluación.* Las sugerencias que la unidad proporciona para la evaluación del proceso de aprendizaje, en la opinión de la maestra de Escalerillas, si sugieren la valoración de todo el proceso; favorecen la autoevaluación y permiten las acciones de recuperación. No así la participación conjunta de los padres en ella, ya que la presencia de éstos en el aula atemoriza al niño, a tal grado que no logra concentrarse, entender o seguir las instrucciones. Estas mismas técnicas de evaluación, permiten dar atención a las diferencias individuales, se adaptan bien al desarrollo de las actividades y propician la objetividad.

v) *Cambios.* En este caso algunas actividades fueron omitidas para dar lugar a las actividades correspondientes a los festejos patrios.

Segunda Unidad.

Las maestras de segundo grado de Escalerillas y Huitzapula, fueron las únicas que entregaron, contestado, el cuestionario correspondiente al seguimiento técnico pedagógico de esta unidad programática, En ellos se consignan las respuestas siguientes:

i) *Comprensión.* Para ambas, todos los elementos de la unidad son comprensibles.

ii) *Operatividad*. Ningún de ellas dio respuesta a la pregunta sobre los objetivos logrados y los no logrados de la unidad. Y, por lo que toca a las restantes preguntas, difieren en sus contestaciones respecto de si los contenidos permiten o no el logro de los objetivos. La maestra de Escalerillas dice que sí lo hacen y la maestra de Huitzapula que no lo hace, y solo para la primera estos tienen la profundidad suficiente. Ambas, afirman que dichos contenidos favorecen la integración de las siete áreas, pero, discrepan con relación a la suficiencia de la cantidad en la que son proporcionados. Para la primera, la maestra de Escalerillas, si son suficientes mientras que para la segunda no lo fueron. Lo mismo sucede en cuanto a sus opiniones respecto del tiempo apropiado para el desarrollo de la unidad: la maestra de Escalerillas argumenta que la unidad no puede ser aplicada en un tiempo determinado y, para la segunda, tal condición responde al hecho de que la unidad contiene muchos temas y se hace difícil su terminación. Finalmente, mientras que para las dos, las actividades son suficientes, solamente para una de ellas, la maestra de Escalerillas éstas permiten el uso de los tres tipos de contenidos.

Por lo que toca a la *metodología* de la unidad, ambas maestras afirman que es adecuada, más sólo la maestra de Escalerillas afirma que el desarrollo de la unidad se adapta a las condiciones del grupo. Por lo demás, ambas tienen una misma opinión respecto de la aplicación de la unidad, ya que las dos afirman que esta favorece el biculturalismo y el bilingüismo. También coinciden en lo que se refiere a que la unidad responde a las características del medio. Mas, de ellas, solo la maestra de Escalerillas, responde afirmativamente a la pregunta respecto de la cualidad de la unidad y a la relativa a las expectativas del grupo.

iii) *Relaciones*. Para estas maestras bilingües, la unidad propicia las relaciones entre el maestro y el alumno, entre el alumno y la comunidad, entre la escuela y la comunidad y entre los maestros que aplicaron la propuesta y los que no estaban comprendidos en esta acción; y, en el caso de una de ellas, se hace ver que ello se debe a que el niño adquiere confianza, puede expresarse sin temor y tiene mayor comunicación con sus padres; sin embargo, se admite que no se da la participación de los padres como docentes en el aula, aunque los maestros promueven acciones de mejoramiento de la comunidad, y los padres facilitan medios y proporcionan información, contenidos étnicos, mismos que son transformados en contenidos educativos, para ello.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales*. Únicamente la maestra de Escalerillas dio respuesta a las preguntas de este bloque y en todos los casos lo hace afirmativamente, a excepción de la relativa a la colaboración de los padres. En su opinión El niño siempre ha participado en la elaboración de materiales. Los padres nunca se acercan a la escuela en horas hábiles. Y, el niño realiza el material jugando.

v) *Tipos y técnicas de evaluación*. Salvo la respuesta que se da a la pregunta sobre participación conjunta de los padres y maestros en la evaluación, a la que se da respuesta negativamente, todas las demás son afirmativas.

Cambios en las actividades. Ninguno de los maestros dio respuesta a esta pregunta.

Tercera Unidad.

Las contribuciones hechas al seguimiento de esta unidad provienen de los maestros, de este grado, de Cacalotepec y Huiztlatzala, siendo éstas como sigue:

i) Comprensión. El maestro de Cacalotepec da una respuesta afirmativa a todas las preguntas de este bloque, mientras que el Huiztlatzala deja sin respuesta la pregunta sobre sugerencias didácticas. Las demás son respondidas afirmativamente por este, mismo que a la vez que responde a la pregunta sobre comprensión de la unidad afirmativamente, proporciona algunos comentarios que ilustran la misma, al decir que para él, esta unidad: Pretende dar a conocer las normas, valores y hábitos de higiene al alumno con la finalidad de que él aprenda a prevenir enfermedades y la contaminación de los alimentos, el aire y el agua; tiene como objetivos el que el niño, mediante la participación en diferentes campañas, promovidas por la escuela, adquiera hábitos que le permitan conservar la salud; aprender los servicios que hay en la comunidad y las costumbres del pueblo. Los contenidos fueron comprendidos como el que el niño se ubique dentro de la comunidad, el hogar, la escuela y los servicios públicos, y comprenda que son elementos (instituciones) necesarias para todo grupo social. La situación didáctica aplicada fue la de conocer las autoridades de la comunidad. La actividad que se utilizó fue la de investigar quiénes son los miembros del gobierno de la comunidad. En su caso utilizó para la evaluación: la evaluación directa.

ii) Operatividad. Mientras que el maestro de Cacalotepec no da respuesta a la primera pregunta, el de Huiztlatzala admite no haber logrado los objetivos relativos a la escritura de la lengua del grupo, porque la escritura de la variante dialectal es muy complicada. Y, mientras que el maestro de Cacalotepec no considera que los contenidos permitan el logro de los objetivos, el de Huiztlatzala dice que si lo hacen, aunque sea: en una forma muy superficial, debido a la falta de entendimiento (incomprensión) de los alumnos. Además, mientras que para el primero de ellos los contenidos no tienen la profundidad adecuada porque su forma es muy generalizada (demasiado general). A su vez, para el segundo de ellos estos si tienen la profundidad deseada, considerando que es una nueva propuesta.

En lo que toca a los contenidos de la unidad, el maestro de Cacalotepec escribe como respuesta que estos sí favorecen la integración de las siete áreas del conocimiento, que la unidad los contiene en cantidad suficiente y que no se pueden fijar límites estrictos al tiempo en que se ha de desarrollar la unidad. Por su parte, el maestro de Huiztlatzala opina que estos objetivos y resultados no se cumplen y que el desarrollo de la unidad requiere de cuando menos un mes para su aplicación. Y, respecto de las actividades, uno, el maestro de Cacalotepec, considera que no son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas y, otro, el maestro de Huiztlatzala, afirma que si lo son y añade que: pueden ser distribuidas en cuatro semanas.

Por lo demás, mientras en la opinión del maestro de Cacalotepec, la unidad si permitió el uso de los (3) tipos de contenidos, el maestro de Huiztlatzala no da respuesta a la pregunta. La diferencia en opinión, de los dos maestros, se hace manifiesta en lo que toca a la metodología de la unidad, pues, mientras que el maestro de Cacalotepec la encuentra totalmente adecuada, el de Huiztlatzala afirma que no lo es y comenta que: Se puede bien apreciar que esta no está bien comentada.

Por lo que respecta a la adaptación de la unidad al medio y la cualidad que esta posee para promover el biculturalismo, ambos maestros dan una respuesta afirmativa a la pregunta formulada al respecto, más no lo hacen así respecto al bilingüismo, pregunta sobre la que sólo el maestro de Cacalotepec acepta que lo hace. Y, si bien la opinión de los dos concuerda en que la unidad responde a las características del medio, lo hacen también en que esta no lo hace con respecto a las expectativas del grupo, pues, el maestro de Cacalotepec dice que: La unidad sí responde a ellas. En su caso, el maestro de Huiztlatzala dice que no lo hace. Sin embargo, en caso alguno se nos dice los porqués de estas afirmaciones.

iii) *Relaciones.* En lo que toca a las preguntas de este apartado, los maestros solo difieren en las respuestas relativas a las primeras preguntas: Uno, el maestro de Cacalotepec afirma que la unidad sí propicia las relaciones maestro-alumno, mientras que el otro, el de Huiztlatzala asevera que no lo hace. Además, este último, comenta que: La comunidad da apoyo a la escuela en todos los aspectos y, agrega, que: Los maestros, no aplicadores, han brindado el apoyo necesario a la aplicación de la propuesta.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales.* El maestro de Huiztlatzala y el de Cacalotepec dan respuestas afirmativas a todas las preguntas que se hacen en este grupo. En este caso, el maestro de Huiztlatzala comenta, además, que: El uso de materiales de la región permite a los niños ver las cosas en sí, es decir, tal cual son. Para él, además: El alumno participa siempre en su elaboración ya sea por medio de tareas o la recolección de datos, Y, los padres y maestros proporcionando, de su parte, lo que existe en la naturaleza.

v) *Tipos de evaluación.* Sólo el maestro de Cacalotepec dio respuesta a las preguntas correspondientes a este aspecto y, en todos los casos, lo hizo con respuestas afirmativas.

vi) *Cambios en las actividades.* Ninguno de los maestros involucrados en este proyecto y región respondió a las preguntas correspondientes a este apartado.

Cuarta Unidad.

La base de información del seguimiento de esta unidad, la constituye la información captada en los cuestionarios entregados por los maestros de Escalerillas y una maestra de Huitzapula.

i) *Comprensión.* En el caso del maestro de Escalerillas, primer caso, se nos dice que la finalidad de la unidad no está claramente especificada y, en el segundo, que esta debe ser adaptada al medio.

Para la maestra de Escalerillas, los objetivos no están ampliamente presentados en la unidad, lo que no equivale a decir que carezcan de claridad o sean incomprensibles. Por su parte, la maestra de Huitzapula, afirma que sí son comprensibles aquellos. Ambas, además, concuerdan en opinión respecto a las sugerencias o situaciones didácticas. Al respecto, la maestra de Escalerillas comenta que no son comprensibles debido a que algunas no vienen ampliamente explicadas. Dicha maestra, la de Escalerillas, afirma además que a pesar de que las actividades son comprensibles, no se relacionan con los objetivos. Por su parte, la docente de Huitzapula solo se concreta a responder la pregunta afirmativamente y a apuntar que Si son

comprensibles, en cada una de las respuestas solicitadas. Estas maestras difieren también, en opinión, respecto de las sugerencias didácticas, una vez que la maestra de Escalerillas dice, que no se comprenden estas y no están de acuerdo con las otras actividades (entiéndase partes) de la unidad.

ii) Operatividad. Para la maestra de Escalerillas, algunos de los objetivos de la unidad: No son logrables porque no se relacionan con las situaciones didácticas. En este sentido, la maestra de Huitzapula, responde a la pregunta y dice, que sí logró los objetivos y comenta que cuando lo he hecho, lo he hecho de manera superficial, debido a la falta de responsabilidad de los padres, que no mandan a sus hijos regularmente a la escuela. Por lo que respecta a los contenidos ambas maestras afirman que estos son suficientes para el logro de los objetivos y que los objetivos que no se lograron se debió a la falta de interés por parte de los alumnos, cual es el caso que sucede en la comunidad de Escalerillas.

Las tres preguntas restantes de este apartado, relativo a los contenidos, fueron dadas respuesta afirmativa en los dos casos mencionados, y que coinciden además en fijar un mes como plazo suficiente para desarrollar la unidad. Por su parte, la maestra de Escalerillas comenta, al respecto que: La inasistencia de los niños es factor para que no se logre su desarrollo en ese tiempo. En el caso de la maestra de Huitzapula que esto se debió a la no asimilación (del conocimiento por parte) de los alumnos.

Para la maestra de Escalerillas, las actividades no son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas pero sí permiten la integración de los contenidos específicos (étnicos), generales (nacionales) y universales. Por su parte, la maestra de Huitzapula, dio respuesta a ambas preguntas de manera afirmativa.

La unidad, afirman ambas maestras, tiene la metodología adecuada, se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo y responde a las características del medio, así como a las expectativas del grupo étnico.

iv) Relaciones. Las dos maestras dan respuesta afirmativa a todas las preguntas relativas a las relaciones entre el personal como respuesta a la implantación de la propuesta, salvo en aquella que se refiere a la relación entre maestros aplicadores y no aplicadores de la propuesta, pues mientras la de Escalerillas no considera que la unidad las ha favorecido, la otra dice que sí lo hace. La primera, a la vez, nos da a conocer su opinión al respecto y dice que: A los otros compañeros (miembros del personal docente) de la escuela no les gusta la propuesta.

Únicamente para la maestra de Huitzapula, las relaciones entre maestro y alumno han resultado más favorables, gracias a que la propuesta promueve el uso de la lengua del niño y el de la lengua española como segunda lengua. Y, por lo que respecta a la relación entre alumno y comunidad, señala que esta ha mejorado debido a que los alumnos platican con sus padres lo que aprenden en clases. Por último, afirma que: En algunos casos, la relación escuela-comunidad se deteriora porque algunos padres consideran que la propuesta ha (o está) causando un retraso en los niños, y que éste es muy notable.

v) Uso, Elaboración y adaptación de materiales. Todas las respuestas dadas por las maestras a las preguntas de este bloque son afirmativas. Mas, la maestra de Huiztlatzala hace algunos

comentarios respecto de los materiales y dice: Existen muchos materiales en la región que se pueden utilizar, una vez que se valoran; los alumnos consiguen, traen o adquieren los mismos en sus casas; la colaboración entre alumnos-padres-maestros en el proceso de elaboración de estos es muy mínima, por ejemplo, en la región existe un material natural que se puede utilizar como pegamento.

vi) *Tipos y técnicas de evaluación.* Para ambas maestras, las técnicas de evaluación de la unidad sí sugieren la valoración del proceso total; favorecen la autoevaluación del alumno; permiten las acciones de recuperación del alumno y la participación de algunos padres, si bien, se comenta, Esto último, muy mínimamente.

Únicamente para la maestra de Huiztlatzala, la propuesta no permite la atención a diferencias individuales, ya que se trabaja en conjunto en el salón de clases. Mas, las opiniones de las dos coinciden en que las técnicas de evaluación sugeridas en la unidad sí son aplicables durante el desarrollo de las actividades. Y, de ellas, sólo la maestra de Escalerillas da respuesta a la pregunta relativa a la promoción de la objetividad por medio de la utilización de dichas técnicas de evaluación, siendo ésta afirmativa.

v) *Cambios en las actividades.* En este punto, sólo la maestra de Escalerillas registro haber cambiado algunas actividades mismas que en sus propias palabras dice: Las he tomado del Programa Nacional Vigente; por lo demás, admitió no haber omitido ninguna de las propuestas en la unidad y haber añadido un tema tomado de su diario de campo, sin decir cuál fue aquella o esta. En todo caso, con ello, hace manifiesto el haberse propuesto interrelacionar los contenidos étnicos derivados de la investigación participativa y su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS UNIDADES PROGRAMÁTICAS DE LA PROPUESTA GENÉRICA, PARA EL 1ERO. Y 2DO. GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA BILINGÜE BICULTURAL, EN ESCUELAS DEL GRUPO TOTONACO, FASE INICIAL, CICLO ESCOLAR 1985-1986.

A. Resultados del seguimiento técnico administrativo y pedagógico de la aplicación de la propuesta, primer periodo, ciclo escolar 1985-1986.

Primer grado

El instrumento para este propósito fue aplicado por única vez al final del primer período (septiembre-octubre) del ciclo escolar, su aplicación tuvo como finalidad la de someterlo a prueba, a fin determinar sus limitaciones y rediseñarlo para usos futuros. Las respuestas de los 9 cuestionarios distribuidos, respondidos y recuperados, proporcionan los datos siguientes

i) *Comprensión de los términos usados en la estructura de las unidades.* De los 9 maestros a quien se les aplicó el instrumento, solamente el maestro del primer grado, de Arroyo Grande, dijo haber comprendido los términos de finalidad y objetivos de la propuesta. Y, de los otros maestros, el de primero de Arroyo Grande y de 2do. de La Laguna Coyutla, dijeron entender el significado del término contenido, no así el del término situación didáctica o el de sugerencias metodológicas. Por su parte, el asesor de campo quien se aplicó a sí mismo el cuestionario no

dio respuesta alguna, afirmativa o negativa, a las preguntas de este apartado, lo cual puede deberse a su falta de comprensión de los conceptos que constituyen parte de la base de la propuesta, o al desconocimiento de la misma.

ii) Relaciones modificadas. Para los maestros totonacos de primer año, sus relaciones con los demás miembros de la escuela han tenido modificaciones; primero, las que se tienen con los alumnos debido al cambio de programas, la promoción de la lecto escritura de la lengua del grupo y del grado de confianza; segundo, con la comunidad, una vez que se perciben principalmente en el interés por el rescate de sus valores e historia, como sucede en la comunidad de Arroyo Grande; y, tercero, con relación a los maestros no implantadores, en cuanto manifiestan aspiración por llegar a participar en la implantación de la propuesta y la expectativa de capacitación al respecto. Los cambios en las relaciones también se perciben en respuesta al cambio en la práctica, al optar el docente por incorporar elementos del medio natural y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay, sin embargo, algunos casos en que el cambio en las relaciones es poco notable debido a que hay cierta distancia espacial entre los hogares de los alumnos y la escuela.

Segundo grado.

En este grupo escolar las relaciones desfavorables surgidas entre maestros y alumnos se derivaron de la confusión que los alumnos viven al enfrentarse a una propuesta educativa distinta y de la falta de captación y comprensión de los contenidos y de la metodología de la propuesta. Por otro lado, las favorables se hacen manifiestas en el interés de los miembros adultos de la comunidad por participar en el proceso de desarrollo curricular y en la investigación participativa que la propuesta requiere, es decir, en la captación de contenidos étnicos. Cabe señalar que en donde las relaciones ya eran favorables, antes de la implantación, estas han permanecido estables, como es el caso de la escuela y la comunidad de Ricardo Flores Magón, en la que la implantación de la propuesta ha dado lugar a una relación de mutuo apoyo entre los diferentes maestros y a vislumbrar alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, un solo maestro confiere que sus relaciones y su práctica docente se han visto afectadas como resultado de la implantación y aplicación de la propuesta. O sea, excepción hecha de los casos mencionados, todos los demás apuntan a cambios y actitudes de tipo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como resultado de la aplicación de la propuesta.

Tercer Grado.

Para el maestro de tercer grado, un protagonista no contemplado en la aplicación, pero sumado por interés propio al proyecto, las relaciones con sus alumnos se han modificado poco como resultado de la aplicación de objetivos (una vez que estos pertenecen a los programas nacionales), más las que son positivas, se expresan en una mayor comunicación oral y escrita entre ellos. Asimismo, reporta que las modificaciones en sus relaciones con la comunidad han sido pocas ya que en esta hay poco entusiasmo por colaborar, la toma de conciencia de lo que es su cultura e identidad, y cuando se da, surgen de su intervención en la investigación participativa.

Cuarto a Sexto Grados.

Este grupo comprendió a maestros que no formaban parte del grupo participante e implantador de la propuesta, mismos que pueden ser agrupados en dos categorías: aquellos que dicen que sus relaciones con los aplicadores han cambiado y son de índole negativa, de posiciones contrarias a las propuestas programáticas, ataques, a su aplicación o en un débil deseo de colaborar y, otros, que admiten, que por la experiencia lograda por los aplicadores de la propuesta han modificado su práctica docente previa y han llegado a comprender que la educación escolar también se logra fuera del aula, así como a reconocer la función que la investigación participativa tiene en la educación y a tomar conciencia e incorporar a su acervo de conocimientos, contenidos educativos y contenidos del medio comunitario, hasta entonces desconocidos o relegados del proceso de enseñanza. El asesor de campo, no respondió al cuestionario y no se conocen sus opiniones al respecto.

iii. Problemática. Los (9) maestros encargados de aplicar la propuesta en el área indígena totonaca, ordenados de acuerdo a opinión, grados escolares y orden de importancia, consideran que la problemática que se les hizo presente al aplicar las unidades programáticas comprende lo siguiente.

Fase inicial, segundo periodo, primer grado.

Falta de tiempo para la realización de la planeación de la enseñanza requerida por la propuesta programática; incomprensión del contenido (orden y estructura) de las unidades programáticas; deficiencia técnico-didáctica para la aplicación de las unidades, desconocimiento de la función y objetivos de los instrumentos de seguimiento y desconocimiento de la legalidad o validez normativa de la propuesta.

El caso extremo de lo anteriormente señalado, puede ser ilustrado por la información que proporciona el maestro de 1er. grado de la Escuela "Sor Juana Inés de la Cruz", de la población de Arroyo Grande No. 2, quien en sus observaciones escribe lo siguiente: Estoy aplicando el programa oficial vigente, ya que éste está bien estructurado, y que los objetivos que se persiguen en él se logran siguiendo los procedimientos ... La propuesta no la estoy aplicando debido al poco tiempo que tiene uno para (llevar a cabo la elección del núcleo integrador y la planeación, de dicha enseñanza. y para no caer en improvisaciones.

Segundo grado.

Falta de conocimiento de la propuesta e incomprensión de los programas, al punto de requerir como una solución su guía programática; alto índice de analfabetismo en los alumnos (17/51 en el segundo grado de la comunidad El Volador); imposibilidad de llevar a cabo las actividades extraordinarias que requiere, la necesidad de nivelación de niños analfabetos con los que han salido avantes en su proceso formativo y falta de espacio y grupos numerosos.

Tercer grado.

En este caso se acusan problemas de tipo técnico-pedagógico, se dice, como resultado de la deficiente capacitación para la captación de contenidos, el carácter desviacionista e

incompleto del Cuaderno Guía, la incorrespondencia del contenido de las unidades y el medio social, el desconocimiento de los instrumentos de seguimiento, así como, dificultades metodológicas, carencia de material de apoyo para la aplicación de la propuesta, problemas relativos al campo de la investigación participativa, desconfianza y poco deseo de parte de los miembros de las comunidades a participar en el proceso de desarrollo curricular.

En este periodo el asesor de campo no entregó el instrumento correspondiente y frente a la problemática referida y para superar esas deficiencias, quedo responsabilizado – por el asesor de oficinas centrales – a reforzar las actividades tendientes a ese fin, hasta la siguiente etapa de captación de datos para el seguimiento, de la aplicación de la propuesta programática.

B. Resultados del seguimiento tecnico -administrativo de la aplicación de las propuestas programáticas durante los períodos restantes del ciclo escolar 1985-1986.

Los datos recabados en las respuestas que los maestros de la región totonaca dieron a las preguntas del instrumento de seguimiento, y sus comentarios al respecto relativos a este aspecto son los siguientes:

1. *Actitudes del Jefe de Zonas de Supervisión.* De los 15 maestros involucrados (incluyendo los autoadscritos), exceptuando 3 maestros de Coahuilán y uno del Volador, los demás consideran que la actitud inicial del jefe de zonas de supervisión hacia la propuesta es de apoyo, consciente, seria y de interés. Por su parte, los maestros que no coinciden con la anterior opinión, dicen no estar de acuerdo con ella porque el jefe de zonas manifiesta alejamiento, desinformación y desconocimiento del proyecto, opiniones que además dejan ver que tal actitud se acentúa a medida en que se avanza en el proceso, en el segundo período, ya que los 4 hacen notar que él es una persona carente de organización para trabajar con supervisores, falta de coordinación y que no presta atención al seguimiento, por sus múltiples compromisos de trabajo y desconocimiento de la propuesta. Para los mismos, tales actitudes persisten en el ultimo periodo del ciclo escolar, pues en este los maestros califican las *actitudes del jefe de zonas* de supervisión como negativas, ya que por promover preferentemente actividades y concursos extraescolares, sustrae a los maestros y alumnos de la aplicación de la propuesta. Por lo demás, se señala, no asiste a reuniones ni visita las escuelas.

2. *Actitudes del Director.* En un primer momento, las opiniones de los aplicadores sobre el particular son heterogéneas, es decir, mientras unos opinan que este proporciona poco apoyo, otros señalan que manifiesta un compromiso consciente y decidido, conllevan así a adjetivaciones que van desde que las *actitudes del director* son pasivas, discursivas, verbalistas y cambiantes hasta calificar a estas de flexibles, solidarias, entusiastas y comprometidas. Posteriormente, las opiniones valorativas varían y encontramos desde aquellas que señalan que tiene un total desconocimiento de las propuestas hasta las que puntualizan que estas son de total apoyo a la aplicación de los programas nacionales vigentes; y, desde las que apuntan una actitud de promoción de reuniones con mandos medios, maestros aplicantes y padres de familia para obtener su ayuda en la investigación participativa o sea, que reconocen una actitud promotora y difusora de la propuesta en la comunidad para tal fin, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje inherentes a la misma, hasta el ausentismo y sus consecuencias. Para el final del ciclo escolar, las opiniones

de los maestros sobre las actitudes de este personal se conservan divididas pues solo 4 de 7 casos las califican como de apoyo; por ejemplo, en Las Lomas y Flores Magón, se dice que él promueve la enseñanza de la lengua materna (el totonaco), la traducción de las unidades programáticas al idioma totonaco y la participación en la investigación para la captación de contenidos étnicos. Y en el caso de maestros de las comunidades de Cohahuítlan y Arroyo Grande, esta se manifiesta en las opiniones siguientes: el director de la escuela brinda apoyo técnico o dedica más tiempo a las actividades o tareas que a la supervisión del programa y en la de que solo se muestra preocupado con los avances y resultados de la aplicación de la propuesta.

Lo anterior pudiese ser una expresión mas de los alineamientos que por simpatías, coberturas o afiliaciones políticas se dan a todos los niveles, y muy pocas veces por afinidades teóricas.

3. *Actitudes del Asesor de Campo.* Los maestros hacen constar que este funcionario visita las comunidades con regularidad desde al principio y que brinda apoyo y ayuda en la solución de los problemas a que se enfrentan los maestros; a la vez, que los orienta y motiva en la aplicación de las unidades programáticas, da instrucción sobre las directrices de la investigación participativa y concientiza sobre la importancia del desarrollo de la lengua. Sin embargo, se admite que no obstante muestra una cierta deficiencia a lo largo del ciclo escolar, en cuanto a que nunca toma a su cargo un grupo para mostrar en la práctica una clase, ilustrar en ella los aspectos implícitos en las propuestas o reencauzar las metodologías para superar desviaciones. Lo anterior parece referirse mas al asesor de oficinas centrales que al asesor regional. Mas cualquiera que pudiese ser el caso deja entrever la gran problemática que prevalecía en este sentido en el grupo.

4. *Actitudes del personal no aplicante de la propuesta.* Este personal comprende dos categorías: los criticos destructivos y los participativos. Los primeros, consideran la propuesta como un proyecto más, reaccionaria y como una acción que conduce al alumno al retroceso. A la vez, los maestros aplicadores opinan, por ejemplo, el caso del maestro de Arroyo Grande, que ellos son personas que se esfuerzan por desprestigiar la propuesta y se avergüenzan de su identidad, lengua y cultura; personas que por su desconocimiento y falta de información se muestran desinteresados y dudantes. Los segundos, están interesados en la aplicación de la propuesta, muestran disposición a ayudar y consideran la propuesta como algo que favorece a los indígenas, al promover el uso de la lengua del grupo étnico, y una educación adecuada al medio y adaptada a los indígenas. En ultimo caso, cuando menos en dos comunidades (Coahuítlan y Ricardo Flores Magón), estas opiniones continúan polarizadas y, si bien las posturas de los maestros no aplicantes cambian hacia el final del ciclo escolar, en los casos en que se registra esta, aunque se llega a admitir que la propuesta es buena, se señala, a la vez, que la propuesta tiene pocas posibilidades de éxito, ya que el maestro no puede enseñar e investigar al mismo tiempo y, además, por cuanto para su aplicación requiere del conocimiento de una metodología para la enseñanza de la lecto-escritura del idioma indígena, con la cual - se dice - no se cuenta. Además, se sigue considerando, en algunos casos, que si esta se aboca única y exclusivamente a la enseñanza del idioma totonaco, retrasaría el aprendizaje de los niños y les pondría en una posición desventajosa para comunicarse con el exterior, mostrando con ello no solamente el desconocimiento de las bases, contenidos y objetivos de la propuesta genérica, sino también los de la educación para la cual fueron contratados, que dicen estar llevando a cabo: la educación indígena bilingüe bicultural.

5. *Reuniones con el asesor de campo.* Los cuestionarios recibidos en los 3 últimos períodos del ciclo escolar en número de 10, 8 y 7, respectivamente, contienen como respuestas a las preguntas de aquel las siguientes:

Todos los maestros que respondieron las preguntas dicen haber tenido, cuando menos, dos reuniones por período con el asesor, que estas fueron de carácter informativo o de orientación, o que en ellas recibieron capacitación en la aplicación de la propuesta curricular, asesoramiento para la realización de la investigación participativa, capacitación para la captación de contenidos étnicos o ayuda para la realización de la evaluación de trabajos, por un lado y por otro lado, que estas fueron sobre el manejo de técnicas para la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua totonaca o la incorporación de los contenidos étnicos en la propuesta curricular, reprogramada.

6. *Traducción de programas.* Si bien en todos los casos referidos se informa que se dedicó tiempo a esta actividad, la información correspondiente a las 3era. y 4ª etapas no se encuentra algún dato alguno relativo al desarrollo de la misma, ni tampoco respecto del grado o unidad en que concretó. Y, aún en la última de dichas etapas, las respuestas que dan los 7 maestros a la pregunta permiten afirmar que, a esas alturas del ciclo escolar, dicha actividad tenía poca concreción y avance.

7. *Reuniones de análisis de unidades.* Cuando menos cinco, de los (15) maestros comprometidos con la aplicación de los programas genéricos, para el 1er. y 2do. grados, contando los 5 maestros de 3er. grado que voluntariamente se adhirieron a la aplicación de la propuesta, dicen haber llevado a cabo este tipo de reuniones con regularidad y discutido en ellas los temas o contenidos de las unidades, la investigación participativa, la articulación de los contenidos étnicos - producto de la investigación participativa - con las unidades programáticas, y para determinar criterios de traducción o definir una metodología apropiada para la enseñanza de la lecto-escritura del totonaco.

8. *Observaciones intergrupales.* Salvo un maestro, en cada período del ciclo escolar, reporta haber efectuado, una vez, la actividad.

9. *Registro de experiencia docente.* En este rubro 2/15, 6/15 y 2/15, en los tres períodos comprendidos, afirman haber realizado la actividad.

10. *Aplicación de instrumentos.* 13, 8, y 4 maestros de 15, afirman haber dado respuesta a los instrumentos de seguimiento en cada uno de los períodos del ciclo escolar.

11. *Aplicación de unidades.* Los datos que para este período y aspecto de la propuesta fueron conjuntados, permiten afirmar que para el 2do. período del ciclo escolar algunos maestros aún estaban aplicando el programa nacional vigente en su grupo escolar. Y que, para el penúltimo período (marzo-abril) del ciclo escolar 1985-1986, sobre la base de la información captada, encontramos que: dos maestros de primero habían aplicado, cuando menos, 4 unidades (Arroyo Grande y Coahuilán); 1 maestro de 2do. grado, la primera unidad; otro la primera y mitad de la segunda unidades, y uno más de este grado 2 unidades. Un maestro de 2do. grado de Las Lomas Coyutla, registra avances en la aplicación hasta la cuarta unidad; otro, de 1er.

grado, de la comunidad de Ricardo Flores Magón, dijo no haber llevado a cabo la aplicación de unidad alguna. Asimismo, en un caso, de la comunidad antes citada, según lo informa, había aplicado las unidades 1a. y 5a. En este último caso, además, se informa que en la aplicación de las unidades no se ha seguido el orden sugerido en la propuesta. En los demás casos, no se da respuesta alguna a las preguntas de este apartado.

12. *Tiempo de aplicación.* En los casos en que se da respuesta, se establece que el tiempo de aplicación varía según la unidad, entre 1 mes y 2 meses, y un promedio de mes y medio.

13. *Criterios de terminación.* Entre los señalados, por los maestros de primer grado, figuran: la observación de la participación, el interés y la evaluación; 2) falta de elementos para enriquecerla, el agotamiento de las sugerencias o situaciones didácticas, el logro de los objetivos, la evaluación grupal, el interrogatorio y la participación y, 3) la reafirmación, la observación del cambio de conducta de los alumnos y el logro de los objetivos propuestos para la unidad, por período. Y, la evaluación de la enseñanza, la de los resultados obtenidos y la evaluación de lo asimilado, así como la observación de los logros evidentes en el alumno, entre los maestros de segundo grado.

14. *Elaboración de planes de clase.* Mientras que en el segundo período, solo 5 maestros de segundo grado dicen haber realizado esta actividad, 4 de 9 dijeron no haberla realizado en el tercer período, mientras que en el cuarto período, solo 1 no da respuesta y tres dicen haberla llevado a cabo.

15. *Actividades extraescolares.* Inicialmente, la mayoría de los maestros no entendieron la pregunta. Posteriormente, cuando dan respuesta a esta, lo hacen mencionando algunas de las actividades que personalmente llevaron a cabo, mas no a las que desarrollaron con los niños, en función de la aplicación de la propuesta genérica; por ejemplo, uno de ellos, escribió: lleve a cabo pláticas con autoridades de la localidad, observaciones de campo, visitas a la comunidad y trabajos comunitarios. Posteriormente, maestros, de Arroyo Grande y de Coahuilán, mencionan cultivos y cercado de hortalizas, actividades agropecuarias y el uso y manejo de herramientas, construcción de casas y escuela, observación de paisajes, respectivamente. Algunos otros, de El Volador, refieren, visitas domiciliarias. Otros mas, de Flores Magón, fiestas y reuniones con padres de familia. A estas se agregan, para el último período: la recolección de abono para el cultivo de hortalizas; la observación de seres vivos (Arroyo Grande); una campaña de limpieza, narración de cuentos por los vecinos, observaciones de fiestas de casamiento y otras costumbres locales (Ver Anexo No. 4 a, b, c).

16. *Técnicas de evaluación.* Entre las técnicas de evaluación utilizadas por los maestros figuran, prescindiendo, como en los casos anteriores, del grado escolar específico a que atendían los maestros, la evaluación continua en los grupos, participación y cumplimiento de trabajos (Arroyo Grande); la observación diaria, el registro de la participación, la estimulación y la comprensión (Coahuilán); la observación objetiva y continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (El volador); la observación, la participación y la entrevista (Las Lomas), y la observación, la evaluación escrita, la participación y el cumplimiento de trabajo (Flores Magón).

17. *Modificaciones del aula.* En los 5 casos en donde se llevó a cabo, se lo hizo con el propósito de propiciar el diálogo, el trabajo en equipos o para hacer más eficientes las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje; para pláticas, observación y diálogos (El volador); traslado de ésta al medio extraescolar (Las Lomas); y, para organización de mesas redondas, compartir experiencias y trabajo en equipos (Coahuilán).

18. *Uso de materiales del medio.* En Arroyo Grande se utilizaron objetos materiales e inmateriales: plantas, frutos, semillas, hojas, piedras y narración de cuentos. En Coahuilán: plantas, hojas, rodas, piedras, vestidos, materiales de construcción de casas y materiales naturales (recinas, tierras, flores, planta, semillas), y paisajes. En El volador: plantas, carrizo, hojas, semillas, palitos, barro y piedra. En Las Lomas: semillas, hojas, piedras, un bebé, flores y la lengua indígena; por último, hierbas, zacate, quelite, mazorca, semillas, café, maíz, un pozo, flores, animales, palitos, plantas, semillas, frutas y el río en Ricardo Flores Magón). Asimismo, se citan trajes típicos, acontecimientos, arcilla, un bebé, la lengua y las tradiciones de las comunidades.

19. *Respaldo de la comunidad.* Este cobra expresión tanto en forma de apoyo moral y participación, como en la aportación de experiencias, datos o información, relativos a ideas sobre pesas, medidas, fomento de costumbres y tradiciones, asistencia a reuniones (técnicas); proporcionando juegos y cantos, conformidad con la enseñanza bilingüe, el uso de las lenguas totonaca y español; mandando a sus hijos a la escuela y, además, añadido a todo lo anterior, conversando con sus hijos en su idioma, colaborando en las actividades extraescolares y facilitando material didáctico. Por todo lo anterior se puede concluir, al respecto, que los miembros de la comunidad dan respaldo a los maestros aplicadores de la propuesta aceptando y participando en el desarrollo curricular y los procesos de implantación y aplicación de la propuesta, aportando conocimientos y datos sobre la vida del grupo y dando solución a problemas, pese a la dispersión demográfica, característica de sus asentamientos.

20. *Modificación de la organización escolar.* Esta acción cobra diferentes expresiones entre los maestros, se concreta en la opinión de algunos de ellos en los cauces que sigue la introducción de la lengua, costumbres y tradiciones étnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, las formas de pensar y hacer cosas e introduciendo todo el contenido del medio natural o contexto social como objeto en el proceso de conocimiento (Arroyo Grande). Las que se derivan de la conversión de los maestros, que enseñan, en investigadores de contenidos en el proceso de desarrollo curricular y la aplicación de la propuesta; la relacionada con organización y planeación del trabajo escolar y la introducción de nuevas formas de evaluación, así como con relación a nuevas prácticas de organización escolar y de aplicación de propuestas programáticas.

Entre las modificaciones relacionadas con la organización escolar, se encuentran las derivadas del surgimiento de una división de los maestros, entre maestros implantadores y no implantadores de la propuesta; que si bien no privativa de este proceso, lo es entre quienes imparten clases únicamente recurriendo al uso del español y quienes promueven el uso de la lengua indígena de la localidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como es el caso

un maestro de Las lomas, para quien hacerlo así ha conducido a desarrollar un contexto áulico en que los alumnos se comunican más en ella.

C. Resultados del seguimiento pedagógico de la implantación inicial de la propuesta programática .

De 9 cuestionarios de seguimiento pedagógico aplicados a los maestros de 1er. grado, al final de la primera etapa, el del maestro de 1er. grado de Arroyo Grande no contiene respuesta alguna a las preguntas del instrumento, argumentando para ello, que en ese entonces no estaba aplicando la propuesta sino el programa nacional vigente. Los casos restantes muestran incompreensión e inseguridad en la aplicación de las unidades programáticas y, por lo mismo, un avance casi nulo en su aplicación. En suma, en esta zona la aplicación de la propuesta programática está siendo en gran manera irregular y no tiene avance sustancial alguno.

C.1. Seguimiento de las unidades programáticas de primer grado.

En el seguimiento de la primera unidad, se recibieron dos cuestionarios respondidos. Uno de la comunidad de Coahuatlán y otro de la de Ricardo Flores Magón. En este último caso, el cuestionario no registra respuesta alguna y se comenta al respecto que la razón para ello es que no entiende como manejar la propuesta.

En el caso de Coahuatlán, las respuestas dadas a las preguntas son las siguientes:

i) Comprensión de los elementos de la unidad. Si son comprensibles.

ii) Operatividad de la propuesta. No se da respuesta a la pregunta sobre el logro de los objetivos y en las restantes se afirma que los contenidos permiten el logro de los objetivos, tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las siete áreas de conocimiento, son suficientes, y la unidad no se adecua a un cierto tiempo de aplicación, asimismo, que las actividades son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas, mas no se da respuesta a la pregunta sobre si ellas permiten el uso de los tres tipos de contenidos. En su opinión, la unidad tiene la metodología adecuada, no se adapta a las condiciones del contexto del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo, y responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

iii) Relaciones. La unidad si propicia favorablemente las relaciones entre el maestro y el alumno, entre el alumno con la comunidad y las de la escuela y la comunidad, más no las relaciones entre los maestros que aplican la propuesta y los que no lo hacen.

iv) Uso elaboración y adaptación de materiales didácticos. Solo se da respuesta a las dos primeras preguntas de este apartado, y ello, para afirmar que la unidad si propicia el uso de los materiales de la región y la participación del alumno en su elaboración.

v) Tipos y técnicas de evaluación. No se proporcionan respuestas en este apartado.

vi) *Cambios*. No se proporcionaron respuestas; sin embargo, el maestro de la comunidad de Ricardo Flores Magón comenta: A los asesores (les) sugiero que para la próxima visita nos traigan un ejemplo de cómo hacer el registro del avance programático. (sic.)

Segunda Unidad.

No se proporcionó información alguna al respecto.

Tercera Unidad.

En la única cédula respondida y entregada, correspondiente a Arroyo Grande No. 2, se proporcionan los datos siguientes:

i) *Comprensión de los elementos de la unidad*. Para este maestro: Todas las partes de la unidad son comprensibles porque todo se relaciona con el núcleo integrador.

ii) *Operatividad de la propuesta programática*. En las respuestas dadas a las preguntas que el cuestionario contiene se afirma, en este sentido, que los objetivos de la unidad fueron logrados, los contenidos tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las 7 áreas del conocimiento, son suficientes en cantidad y el desarrollo de la unidad no se lleva a cabo en el tiempo estimado. Asimismo, que las actividades son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas y permiten el uso de los tres tipos de contenidos, pero que la metodología de la unidad no es adecuada, ya que le falta describir las diferentes etapas para la enseñanza de la lecto-escritura.

Y se agrega, que la unidad si se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo, responde a las características y necesidades del medio y a las expectativas del grupo. Los restantes grupos de preguntas no fueron respondidos, mismos que tienen que ver con: Relaciones, Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos y Evaluación.

iii) *Cambio*. En la aplicación de la unidad, dice un maestro haber agregado la actividad relacionada con la clasificación de plantas y animales.

iv) *Comentarios*: No se hace ninguno.

C.2. Seguimiento de las unidades programáticas para el segundo grado.

Primera Unidad.

No se recibió instrumento alguno respondido.

Segunda Unidad.

No se recuperó ningún instrumento.

Tercera Unidad.

En este caso se recibieron dos cédulas contestadas del mismo grado, escuela y comunidad. En ella se contienen los datos siguientes:

i) *Comprensión de los elementos de la unidad.* Ambas coinciden en afirmar que todos los elementos de la unidad son comprensibles y en que los objetivos que marca la unidad pueden ser llevados a cabo y ... están fijados u orientados en un grupo étnico.

ii) *Operatividad de la propuesta.* Si bien, uno de ellos dice que no logra todos los objetivos, los no logrados son específicamente los encaminados a orientar juegos, porque se agotan rápidamente. Respecto de los contenidos, ambos concuerdan en afirmar que éstos tienen la profundidad adecuada, favorecen la integración de las 7 áreas de conocimiento, y están proporcionados en cantidad suficiente.

Mas, también, para ambos, la unidad no está adecuada para llevarse a cabo en tiempo determinado alguno y las actividades proporcionadas en ella no son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas, pero si permiten el uso de los tres tipos de contenidos Y, mientras que solo para uno de ellos la metodología de la unidad es adecuada, y para ambos la unidad se adapta a las condiciones del grupo, esta no favorece el desarrollo del biculturalismo o el bilingüismo. Por lo demás, si responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

iii) *Relaciones.* Los dos maestros afirman que las unidades dinamizan las relaciones maestro-alumno, favorecen la relación alumno-comunidad y las relaciones escuela-comunidad, pero no favorece las relaciones entre los maestros no aplicantes de la propuesta y los que la aplican.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Ambos maestros afirman que la unidad si propicia el uso de materiales de la región y la participación del alumno en su elaboración; no lo hace respecto a la participación de los padres y maestros en su elaboración; pues no son de fácil realización; finalmente, se dice, que si se adapta a las necesidades de la región.

v) *Tipos y técnicas de evaluación.* Las respuestas de los dos maestros a las preguntas que sobre el particular se hacen en el cuestionario, coinciden en que: los *tipos de evaluación* si sugieren la valoración del proceso total, favorecen la autoevaluación del alumno, permiten llevar a cabo acciones de recuperación y permiten la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia. Sin embargo, disienten en lo que respecta a la atención a las diferencias individuales. En este caso, ninguno da respuesta a la pregunta sobre si las actividades permiten el uso de las sugerencias de evaluación presentadas y, en ambos casos, responden que los instrumentos de evaluación propuestos en la unidad no propician la objetividad.

vi) *Cambios*. En uno de los dos casos bajo consideración, se anota que los cambios de las actividades agregadas en la unidad se ubicaron en el contexto de la comunidad.

vii) *Comentarios*. Los dos maestros agregan comentarios, uno deja ver la gran necesidad que se tiene de materiales de apoyo para la aplicación de la propuesta, sin precisar de qué tipo serían éstos.

Cuarta Unidad.

De los cuatro maestros de segundo grado que aplican la propuesta en la zona totonaca, solamente dos - el de Arroyo Grande No. 2 y el de Las Lomas Coyutla - entregaron los cuestionarios de seguimiento técnico-pedagógico contestados. En ellos se registra la información siguiente:

i) *Comprensión de los elementos de la unidad*. De los dos maestros, uno, el maestro de Arroyo Grande afirma haber comprendido todos los elementos de la unidad, mientras que el de las Lomas dijo no haber comprendido los contenidos ni las técnicas de evaluación, y agrega que ello se debe a que a los primeros les falta claridad y las segundas, porque no se comprenden y requieren de algo más de explicación detallada sobre cómo llevarlas a cabo.

ii) *Operatividad de la propuesta*. Ninguno de los maestros logró todos los objetivos de la unidad. Uno de ellos, afirma que los contenidos sí permiten el logro de los objetivos y el otro no comparte esta misma opinión. Para los dos, los contenidos sí poseen la profundidad adecuada, sin embargo, difieren en opinión en lo que toca a la integración de las siete áreas y, en el caso de la opinión negativa, se dice que se debe a que en algunas de las actividades solicitadas no aparecen todos los tipos. En este caso se apunta, además, al hecho de que el maestro debe conformarlas usando su creatividad. Por lo demás, para ambos los contenidos proporcionados por la unidad son suficientes en cantidad y la aplicación de la unidad se adecua al tiempo estimado de un mes. Solo en un caso, el del maestro de Arroyo Grande, se comunica que ésta se prolongó por un poco más de tiempo, debido a las actividades extraescolares que hubieron de desarrollarse durante la misma.

El maestro de Arroyo Grande, respecto de las actividades propuestas y contenidas en la unidad, afirma que éstas sí son suficientes para el desarrollo de las situaciones didácticas y permiten el uso de los tres tipos de contenidos. Por su parte, para el maestro de Las Lomas no lo son y hubo, por lo mismo, que agregar algunas situaciones didácticas, si listar cuales fueron estas. En este último caso se admite, además, no haber entendido la parte correspondiente al uso de los tres tipos de contenidos.

Para ambos maestros, la unidad tiene la metodología adecuada, aunque a veces hay que ingeniárselas; se adapta a las condiciones del grupo, favorece el biculturalismo y el bilingüismo y sí responde a las características del medio y a las expectativas del grupo.

iii) *Relaciones*. Los dos son de la opinión de que la unidad propicia relaciones favorables de maestro-alumno, alumno-comunidad y entre los maestros aplicadores de la propuesta y los no aplicadores de la misma.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales didácticos.* Uno y otro, coinciden en afirmar que la unidad permite el uso de materiales de la región, la participación del alumno, los maestros y los padres de familia en la elaboración de los requeridos por la unidad, y que los así obtenidos si se adaptan a las necesidades de la región. Y, por lo que toca a su elaboración, mientras que el maestro de Arroyo Grande es de la opinión de que este material es de fácil realización, el maestro de Las Lomas, además de que no comparte la opinión anterior comenta que para aplicar la unidad se requiere de otro material como son cartulinas y colores (las mas de las veces inexistente en las comunidades).

v) *Tipos y técnicas de evaluación.* Los 2 maestros opinan que las técnicas de evaluación, sugeridas en la unidad permiten la valoración del proceso total, favorecen la autoevaluación del alumno, permiten acciones de recuperación, la participación conjunta de alumnos, maestros y padres de familia en su realización, la atención a las diferencias individuales, su uso en las actividades programadas y si propician la objetividad en el mismo.

vi) *Cambios.* Ninguno de ellos hace referencia a haber cambiado u omitido actividades y si haber agregado algunas. En el caso del maestro de Arroyo Grande se trata de danzas en lugar de bailables y el abecedario totonaco. En el caso del maestro de Las lomas trátase de actividades adicionales en todas las situaciones didácticas, a las que en sus propias palabras califica de indefinidas.

Comentarios: No proporcionaron comentario alguno.

Quinta Unidad.

Solamente un maestro de la escuela de la comunidad de Ricardo Flores Magón respondió el cuestionario correspondiente a la aplicación de esta unidad. Los datos derivados de ellas son los siguientes:

i) *Comprensión de los elementos de la unidad.* Para él, la finalidad, objetivos, situaciones didácticas, actividades y sugerencias didácticas de la unidad son todos aspectos comprensibles de la propuesta, no así los contenidos Porque no son claros. Y, en lo que toca a las técnicas de evaluación, agrega: No lo son porque no se ha llegado a comprenderlas.

ii) *Operatividad de la propuesta.* Los objetivos no logrados en esta unidad por el maestro corresponden al campo de la lecto-escritura, y lo justifica diciendo que así lo es porque los estudiantes no saben leer ni escribir en la lengua indígena (el totonaco). Por lo demás, los contenidos sí permiten el logro de los objetivos pero no poseen la profundidad adecuada y no se logran porque a los alumnos se les dificulta la escritura y la lectura (del castellano o español). Mas, si bien favorecen la integración de las 7 áreas de conocimiento porque son muy amplios y extensos, no vienen en cantidad suficiente. Por lo mismo, no se puede alcanzar todo lo que viene en cada unida(d). Y, concluye que el desarrollo de la unidad no se puede aplicar en un tiempo determinado, porque los alumnos son deficientes.

Por lo demás, el maestro es de la opinión que las actividades no son suficientes para desarrollar las situaciones didácticas y no proporciona respuesta alguna a la pregunta sobre la

integración de los tres tipos de contenidos (étnicos, nacionales y universales). Para él, la metodología que se incluye en la propuesta no es la adecuada, y no da contestación a la pregunta sobre su adaptación a las condiciones del grupo indígena, pero sí a las correspondientes a biculturalismo, bilingüismo, características y expectativas del grupo, siendo éstas afirmativas en todos los casos.

iii) *Relaciones*. En su opinión, la unidad sí propicia y favorece las relaciones entre maestro y alumno, alumno comunidad, las de la escuela-comunidad y las que se establecen entre los aplicadores y los no aplicadores de la propuesta.

iv) *Uso, elaboración y adaptación de materiales didáctico*. En este bloque de preguntas, se responde que la unidad sí propicia el uso de materiales de la región y la participación del alumno, el maestro y los padres en su elaboración. Asimismo, opina que estos materiales son de difícil realización, y que si se adaptan a las necesidades de la región.

v) *Tipos y técnicas de evaluación*. Todas las preguntas de este apartado tienen respuestas afirmativas, excepción hecha de la que se refiere a la atención de las diferencias individuales en el proceso de evaluación, misma que no se responde.

vi) *Cambios*. Solo se registra la agregación de actividades en el área de matemáticas, más no se dio a conocer cuáles fueron éstas.

vii) *Comentarios*. Ninguno.

V. SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE LAS UNIDADES PROGRAMATICAS DE 1° A 6° GRADOS DE LA PROPUESTA GENERICA DE EDUCACION INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL, EN ESCUELAS DE LOS GRUPOS ETNICOS, MIXE, NAHUA, TLAPANECO Y TOTONACO, FASE DE APLICACION AMPLIADA, CICLO ESCOLAR 1986-1988.

Durante la etapa de aplicación ampliada de la propuesta, como previsto en el documento **Estrategias**, se revisaron y reelaboraron las unidades de los programas de 1ero. y 2do. grados, se elaboraron los Programas de 3ero. a 6o. y se aplicaron todos a un mayor número de escuelas de los cuatro grupos étnicos seleccionados. Asimismo, se normaron las funciones del personal de cada nivel e instancia del Subsistema de Educación Indígena y se dejó bajo la responsabilidad de las unidades de operación regionales las acciones de seguimiento, interpretación y elaboración de informes, de conformidad con un **Instructivo de Funciones** y un **Guión de Exposición de Resultados** que comprendió los apartados siguientes:

- Aspecto técnico-administrativo
- Aspecto técnico- pedagógico
- Aspecto social
- Producción de material didáctico
- Desarrollo lingüístico
- Investigación participativa
- Evaluación y

- Observaciones y sugerencias.

V.A. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta programática genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, 1ero. a 6o. grados, en el grupo Mixe, Ciclo Escolar, 1986-1987.

En esta fase, según consta en el informe general remitido por la Jefatura de Zonas de la región Mixe, la propuesta curricular fue implantada exclusivamente en las escuelas de la Zona de Supervisión Número 23, Ayutla Mixe, Oaxaca, y comprendió 9 directores, 17 maestros y 657 alumnos de primaria indígena. Las escuelas participantes en esta última etapa del proceso fueron: "Vida Rural" y "Rafael Ramírez", en Cerro Pelón; "Justo Sierra" en Monte Rosa (Ayutla Mixe); "Flores Magón" y "Benito Juárez" en Llano, Crucero y Llano Laguna, respectivamente; "Ignacio Zaragoza" en Río Ramel; "El Libertador" en Loma Larga; "Justo Sierra" en Loma Linda y "Alfonso Caso" en Cerro Pasle (Tepuxtepec).

Aspecto Técnico-Administrativo.

En la aplicación y seguimiento de la propuesta programática genérica para la EPIBB, en el grupo Mixe, se da la participación de los maestros, directores de escuela, supervisores de zona, jefes de zonas de supervisión y jefes de departamento, así como la de los asesores de campo y de técnicos de oficinas centrales, cuya participación y apoyo, se concreta en sugerencias y ayuda para la aplicación de los programas y unidades por parte de los directores, la convocatoria a reuniones de trabajo e implementación de seminarios para discutir los contenidos de las líneas, la información de distinta índole sobre el avance de la propuesta en otros grupos étnicos, la supervisión de maestros, la aportación de material de oficina y la participación en la mesa técnica, por parte del supervisor de zona.

En esta fase de implantación ampliada de la propuesta, el Departamento de Educación Indígena del Estado no ofreció apoyo técnico ó administrativo alguno a los aplicadores de la propuesta, y la DGEI, con sede en la ciudad de México, Distrito Federal, cuando lo hizo, lo fue de manera muy limitada. Por lo mismo, los aplicadores carecieron del material necesario para la aplicación de las unidades programáticas, los trabajos de investigación, el seguimiento y la elaboración de los informes de los avances del proceso. Esta condición, se remarca, prevaleció durante todo el tiempo restante de aplicación de la propuesta en este grupo.

Los factores mencionados, aunados al cambio de asesores técnicos, el envío extemporáneo de las unidades programáticas, la entrega incompleta de las mismas o, como lo señalara un maestro, debido a que *nunca se recibieron las unidades III y IV*, ocasionaron confusión en la comprensión y manejo de la propuesta, la irregular aplicación de los programas y, en algunos casos, *el abandono de la misma y el retorno a la aplicación de los Programas Nacionales*, en otros. (marzo, 1987).

Aspecto técnico-pedagógico.

Los datos correspondientes a este subproceso permiten ver que, a lo largo del ciclo escolar, surgieron dudas y problemas sobre el manejo de la propuesta curricular, *así como de otro tipo*, mas también que estos, en parte, fueron superados a través de las visitas de asesoría y consultas técnicas, de emergencia, con los asesores de oficinas centrales.

La investigación de contenidos étnicos, hechos y acontecimientos de la vida del grupo, permitió la participación de los maestros, alumnos, autoridades civiles y la de la comunidad en general, la incorporación de aquellos como contenidos educativos, relativos a la cultura propia del niño, en el proceso de su formación, y el estrechamiento del vínculo de la vida social y cultural del estudiante indígena con los objetivos de la enseñanza-aprendizaje escolar.

En la aplicación de las unidades programáticas, *no se elaboraron situaciones didácticas nuevas ni distintas a las que contiene la unidad genérica*. Sin embargo, desde el primer seminario de capacitación ofrecido por el asesor técnico de oficinas centrales a los maestros, persistió en ellos confusión respecto a su realización.

Se puede decir, entonces, por lo antes expuesto, y los datos asentados en el registro de observación en el aula remitidos, que la unidad operativa de la propuesta genérica del grupo mixe logró un avance mínimo en su aplicación, pues, en el informe correspondiente al ciclo escolar 1986-1987, se dice que los maestros de esta región *sólo llegaron aplicar las unidades I y II de la propuesta, durante la fase de aplicación ampliada*.

Aspecto Social.

La propuesta programática genérica recibió una aceptación precaria en este grupo, tanto de parte de los maestros como de las comunidades, debido al escepticismo en que viven como consecuencia del hecho de que *ya en incontables ocasiones, se les ha hecho creer y aplicar programas o propuestas que no han sido funcionales*. Pese a ello, se informa y afirma que *los niños indígenas leen, escriben y comprenden mejor lo que leen, en ambas lenguas, como resultado de la propuesta, ya que ésta propició la articulación y revalorización de ambas lenguas y culturas: el español y la cultura occidental, oficial y dominante, y la indígena, mixe, subordinada*.

Desarrollo lingüístico.

En este proceso se comprendieron diferentes acciones, mismas que llevaron a conformar el *alfabeto mixe*, mediante *la selección de grafías del alfabeto latino para representar los fonemas de la lengua mixe y la invención de signos convencionales para aquellos otros para los que el alfabeto latino no podía representar*; es decir, los maestros de este grupo desarrollaron, el *sistema gráfico-fonológico*, grafías-fonema del idioma mixe, comprendiendo *caracteres y fonemas* correspondiente a las siguientes clases de grafías *interrumpidas, continuantes, nasales, resonantes, prenasales, palatales, labiales y vocales altas, medias y bajas, anteriores, centrales y posteriores*. Aunado a lo anterior, *se publicaron folletos en los que se establecen algunos lineamientos para la utilización del alfabeto mixe* y se promovió su *aceptación por parte de los maestros hablantes de diferentes variantes del mismo, con el propósito de llegar al uso homogéneo de este recurso y, con ello, a la estandarización lingüística*.

Producción de material didáctico.

El informe presenta la posición de los maestros respecto a este punto en los términos siguientes: *No todo material es válido como instrumento de enseñanza en la educación*

indígena, ya que sólo los materiales de la región responden a los intereses y necesidades de los alumnos, tales como los relacionados con la necesidad de saber, la necesidad de producir, la necesidad de crear y la necesidad de buscar algo que les hace falta. Solo éstos - se afirma - aproximan al alumno a su realidad, enriquecen su actividad cotidiana, facilitan sus procesos de conocimiento y le permiten percibir y comprender mejor los hechos y fenómenos del medio social, natural y cultural. Estos últimos son muy diversos y se les utiliza en diferentes maneras, más siempre tomando en cuenta los grados de desarrollo, los niveles educativos y los grados de socialización, por un lado y por otro lado, la complejidad de las áreas de aprendizaje y los objetivos de las unidades. Además, se informa que sólo estos contribuyen a ilustrar y apoyar la práctica docente y el proceso educativo escolar cotidiano.

Entre los que se utilizaron en este grupo figuran: *materiales domésticos y silvestres; los instrumentos de trabajo comunes en las actividades productivas propias de la comunidad: instrumentos de labranza, instrumentos para el tejido de lienzos, etc., juegos, valores y actitudes (civismo)*. Todos ellos, en calidad de refuerzos del uso de la lengua mixe como medio de comunicación y como área de conocimiento, por lo mismo, del aprendizaje de la lecto-escritura, al mismo tiempo que del español.

V.B. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, 1ero. a 6o. grados, en el grupo nahua, Ciclo Escolar 1986- 1987.

La aplicación ampliada de la propuesta genérica, según ha quedado asentado en el Informe General de Labores de la Mesa Técnica Regional de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Zacapoaxtla, Puebla, remitido y recibido en oficinas centrales al final de la fase de aplicación ampliada de la propuesta, el proceso de aplicación de aquella involucró 6 supervisores, 9 escuelas con sus respectivos directores, 80 maestros y una población escolar total de 11 849 alumnos.

Las escuelas participantes fueron: "Nicolás Bravo" en Tahitio; "Cadete Francisco Márquez" en Cuauhtemozoco; "Juan Francisco Lucas" en Tepetzintan; "Raúl Isidro Burgos" en Yancuitalpan; "24 de Febrero" en San Miguel Altquitzayupan; "Leona Vicario" en Lipuntahuaca; "Justo Sierra" en Vicente Guerrero; "Dr, Alfonso Caso" en Pazhuaco y, "Agustín Melgar" en Santa Catarina.

Aspecto técnico-administrativo.

En esta región, la aplicación de la propuesta curricular recibió la aceptación de las comunidades y el apoyo de parte de los directores y profesores, durante los meses de septiembre a noviembre del ciclo escolar 1986-1987; posteriormente, los maestros de las escuelas de habla náhuatl de Tahitic, Tepetzintan, Cuauhtemozoco y Yahuitalpan suspendieron definitivamente su participación en el proceso y, por lo mismo, la aplicación de la propuesta. En el texto del informe correspondiente, se dice, que ello se debió a *causas ajenas al servicio*, y que llevó a los maestros a retornar a *la aplicación de los programas nacionales*, hecho que contó con el apoyo de la mayoría de los supervisores y directores de la región.

En dicho informe se suscribe, además, que de las escuelas del área totonaca, inmersas en el proceso de desarrollo curricular, solamente tres continuaron aplicando la propuesta, *logrando muy pocos avances en su cometido, debido a los factores anteriormente mencionados*; a la vez, se informa que las escuelas de las comunidades de Lipuntahuaca y Vicente Guerrero destacaron en su aplicación, por último, que *al final del ciclo escolar sólo permanecieron participando en la aplicación ampliada de la propuesta genérica un total de 3 supervisores, 3 directores y 16 maestros*.

En este caso, el Departamento de Educación Indígena del Estado de Puebla, *argumentando duplicidad de actividades* y señalando a las razones antes expuestas, *no brindo apoyo favorable alguno a las unidades aplicadoras, no así la Jefatura de Zonas de Supervisión de Zacapoaxtla* que, a pesar de carecer de un presupuesto propio para ello, *brindo apoyo efectivo y puso al alcance de los aplicadores medios que demostraron su interés y preocupación por el desarrollo del proyecto*. Por su parte, los supervisores que hicieron suya la propuesta, procuraron su aplicación y, excepción hecha de un caso, *trabajaron junto con los maestros con miras a lograr su éxito*. Por lo que toca a la DGEI, esta *sólo ofreció el apoyo técnico y económico mínimo*, en los casos que así lo requirieron.

Aspecto técnico-pedagógico.

El personal técnico-administrativo y docente de esta región asistió a los cursos de capacitación que se impartieron en la ciudad de México, los seminarios regionales de recapitación impartidos en las comunidades de Reyeshopan y Amatitán, Puebla, y a las reuniones de asesoría que se llevaron a cabo en los centros administrativos de cada zona. En estas últimas, *los técnicos de oficinas centrales junto con los asesores de campo orientaron a los maestros sobre la estructura general de la propuesta, los fundamentos jurídicos de la misma, las formas de cómo a partir de un contenido étnico se puede llevar a cabo la elaboración de situaciones didácticas y sobre la manera de realizar la investigación participativa*. En todo ello, la participación del personal que contaba con la experiencia adquirida en la etapa de implantación inicial fue significativa. Por lo demás, se informa que, *en aquellas zonas y escuelas en que la propuesta perdió sentido y relevancia, llevó a su suspensión definitiva*. Y, que en aquellos casos en que se mantuvo su aplicación, hasta la etapa ampliada, *se apreció una mayor participación e interés de los alumnos, la revalorización de lo propio, la participación de los padres de familia en la investigación participativa y la aportación de conocimientos*.

Respecto de la elaboración de situaciones didácticas, los maestros, pese a la asesoría que se les brindó, respecto a la lógica de la propuesta, presentaron ciertas deficiencias en su comprensión, mismas que hicieron necesario una mayor y más constante orientación y asesoría de parte de los técnicos de oficinas centrales, los asesores de campo y los supervisores de la zona.

En lo que toca a las sugerencias y recomendaciones de evaluación de la propuesta, conformadas a partir de lo establecido en el Acuerdo 17, *los maestros lograron la comprensión de su objetivo y se esforzaron por realizar la misma, con la esperanza de que se le llegara a dar aprobación y, con ello, superar las deficiencias existentes*.

Sólo en las escuelas de Cuauhtemozoco, Tepetzintan y Tahitic se realizó la observación de aula. En los dos primeros casos con relativa frecuencia y eficiencia, dado que se contaba con la experiencia de la previa fase de implantación inicial, mientras que en los demás casos, ya no se llega a aplicar el instrumento correspondiente, *debido a que en las visitas se da más atención a la resolución de problemas, relativos a la comprensión y aplicación de la propuesta, que a la aplicación de la evaluación.*

En este caso, ante la situación esbozada, y a fin de evitar se propiciaran condiciones, razones y oportunidades para que los maestros argumentaran cargas extraordinarias de trabajo y, con ello, se diera lugar a que los centros escolares rechazasen la propuesta, señalando las dificultades técnicas que dicha actividad implica, *no se insiste en exigirles que lleven a cabo la traducción de unidades.*

Aspecto Social.

Mientras que *los alumnos no expresan objeciones a la propuesta y la acogen con entusiasmo, algunos padres de familia por estar mal informados se oponen a ella y exigen, en su lugar, la enseñanza de la lecto-escritura del español*, argumentando que **la lengua náhuatl ya nos es bien conocida a nosotros y a nuestros hijos, por ello, no tienen necesidad de aprenderla en la escuela.** A fin de resolver esta problemática se recurrió a la realización de asambleas y al cambio de impresiones con ellos, *para ayudarlos a comprender que en la propuesta se les enseña las dos lenguas (el náhuatl y el español) a sus hijos, según la edad y el grado escolar que cursa el niño, lográndose por este medio su convencimiento y apoyo a la misma.*

Como se ha dejado asentado ya en párrafos anteriores, si bien, por un lado, **los maestros de las zonas del área nahua se opusieron a la implantación de la propuesta, obedeciendo más a razones políticas que a razones técnicas o pedagógicas, y desistieron en su aplicación ampliada, protegidos por el sindicato del magisterio,** 3 de los 5 docentes del área totonaca prosiguieron con decisión y entusiasmo la aplicación de la propuesta genérica y, al paso del tiempo, lograron demostrar que *la aplicación de la propuesta hace a los niños más participativos y desarrolla su interés por la investigación y, por cuanto se les mantiene en continua interacción con la comunidad, los problemas que surgen son socialmente intrascendentes.*

Asimismo, se deja constancia de que *el rechazo de la propuesta por parte de algunos maestros (nahuas y totonacos), responde a su habituación a formas de práctica docente tradicionales.* Lo cual en palabras de la Mesa Técnica significa que *ellos están acostumbrados a realizar su trabajo exclusivamente dentro del horario escolar, apegándose estrictamente a lo que marcan los libros de texto gratuitos del alumno y del maestro y no hacen esfuerzo adicional alguno a favor de los niños,* actitudes todas ellas consideradas como no favorables a cualquier proceso de desarrollo curricular y la aplicación de sus propuestas programáticas. Mas, tratándose de la propuesta genérica, puesto que esta demanda, desde un inicio y en su implantación, recurrir a nuevas o diferentes prácticas didáctico pedagógicas, como lo son, en este caso, la dedicación y tiempo para la elaboración de documentos, realización de investigación participativa, desarrollo de situaciones didácticas, traducción de unidades programáticas a la lengua que los estudiantes indígenas hablan, la recolección, elaboración y uso de materiales del medio natural de la comunidad

como materiales didácticos y, cuando se considere conveniente, *el uso del medio extraescolar como aula extra muros.*

Los maestros de estas escuelas que prosiguieron con la aplicación de las unidades programáticas, siguiendo las instrucciones contenidas en ellas, y las ofrecidas por los asesores técnicos, llegaron a utilizar *los recursos naturales de la comunidad, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, de manera esporádica e, indistinta, en relación con las situaciones didácticas de la propuesta y los contenidos que sustrajeron de los libros de texto gratuitos del grado escolar que atendían.* Cabe mencionar que ellos admitieron que *les utilizaron como recurso didáctico, considerando que los mismos contribuyen al logro y desarrollo de una enseñanza más significativa, así como a una formación más integral y armónica del niño.*

En la escuela y grado escolar correspondiente, los maestros *llevaron a cabo actividades tendientes a lograr el desarrollo lingüístico, siguiendo el modelo normativo, es decir, enseñando la lecto-escritura de la lengua indígena con más énfasis durante los primeros dos grados y, posteriormente, de manera paulatina y gradual introduciendo la escritura del español.* A la vez, se hace notar que *el maestro tropieza con serias dificultades para ello, una vez que posee, de entrada, escaso conocimiento del alfabeto de la lengua indígena.* Y si bien, en algunos casos el maestro *llega a superar paulatinamente esta deficiencia, lo hizo gracias a la ayuda y asesoría del experto en la materia,* favoreciéndose con ello el uso y desarrollo de ambas lenguas, tanto como lenguas de comunicación e instrucción y, tentativamente, como área de conocimiento, según las necesidades que presentaba cada grupo particular.

Investigación participativa.

Los maestros inducidos a participar en el proceso de desarrollo curricular por el personal de oficinas centrales, la mesa técnica regional y los asesores de campo fueron, posteriormente, capacitados para comprender las implicaciones de la propuesta, llevar a cabo las actividades correspondientes a este subproceso del desarrollo curricular, la captación de contenidos étnicos y su transformación en contenidos educativos, a través de un tratamiento pedagógico apropiado, así como para la aplicación de estos en estrecha relación con las situaciones didácticas de las propuestas programáticas.

En el documento se hace también mención del hecho de que *los alumnos, maestros y la comunidad participaron en la captación de contenidos étnicos,* y que *estos pasaron a formar parte de la enseñanza y del conocimiento de los alumnos;* sin embargo, no se proporcionaron elementos que mostraran que los conocimientos adquiridos en la capacitación teórica, conceptual y metodológica, para el uso del Manual para la Captación de Contenidos Etnicos, hayan sido comprendidos y aplicados, pues, *aún a finales del ciclo escolar en que se llevó a cabo la aplicación ampliada de la propuesta, los maestros manifiestan cierto grado de incomprensión del proceso, y deficiencias en la realización y aplicación de los procedimientos metodológicos de la misma,* debido esto, quizás, a que fue este el aspecto que recibiera menor atención en las visitas de asesoría. Por lo demás, en el informe no se proporciona referencia alguna a la captación-aplicación de los contenidos, su validación por las instancias o niveles correspondientes, o de la formación de bancos de datos regionales, y sólo lo hace de *colecciones particulares de ellos.*

Evaluación del proceso.

En este apartado se da a conocer que las unidades aplicadoras de la propuesta no recibieron apoyo económico o técnico-pedagógico de instancia superior alguna y que las Mesas Técnicas solo *desarrollaron el seguimiento de manera irregular*, debido a que no contaban con la experiencia previa de la etapa inicial, desconocían la propuesta, los cursos y seminarios de capacitación y las reuniones de evaluación, así como debido a que las visitas de asesoría no fueron suficientes para lograr lo que se pretendía, amén de que el material, las unidades programáticas y los instrumentos de seguimiento no fueron oportunamente distribuidos, dando con ello lugar a la *inconsistencia del proceso, la indecisión de parte algunos maestros, o el rechazo y abandono de su aplicación por otros.*

Sugerencias.

Tras vivir el proceso de desarrollo curricular los mandos medios de Educación Indígena, en la región bajo consideración, recomendaron *que la propuesta se aplique a niveles más amplios, lo que requeriría, entre otras cosas, de que:*

- *Se involucre a todos* los supervisores técnicos de los Departamentos de Educación Indígena y a los Jefes de Zonas de Supervisión en el proyecto, aunque no se aplique la propuesta en la zona que está bajo su responsabilidad.
- *Se ponga un alto a las represalias* que las organizaciones sindicales toman en contra de los aplicadores de la propuesta.
- *Se proporcione apoyos económicos*, no sólo a los técnicos de oficinas centrales, sino también al demás personal involucrado en la implantación, aplicación y seguimiento de la Propuesta Genérica para la Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural.

V.C. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, 1ero. a 6o. grados, en el grupo tlapaneco, Ciclo escolar 1986-1987.

De los grupos étnicos que habitan en el estado de Guerrero, (mixteco, nahua, tlapaneco), el único que participó en la fase de aplicación ampliada de la propuesta genérica fue el grupo tlapaneco y, de este, se involucraron en la región un total de 14 escuelas primarias de la zona escolar 12 07 13 de Zapotitlán Tablas, Guerrero, cuya población escolar total era en ese año de 1 749 niños.

En el informe que las autoridades correspondientes elaboraron sobre la aplicación y seguimiento de la propuesta curricular genérica, durante el ciclo escolar 1986-1987, se consigna la información siguiente:

Aspecto técnico-administrativo.

En esta fase de aplicación y seguimiento de la propuesta genérica, *el maestro recibió apoyo en la resolución de problemas*, tanto de parte de las autoridades tradicionales, municipales y de la entidad como de los técnicos de la DGEI y, mas particularmente, a nivel escuela e

individual, a través de las asesorías, visitas y reuniones generales, de parte /y con los supervisores y asesores regionales

Aspecto técnico-pedagógico.

El personal administrativo y docente de esta zona escolar recibió capacitación solo al inicio del ciclo escolar 1986-1987. Por esta razón, *presentó serias dificultades en la comprensión de los fines y estrategia de la propuesta, así como en relación con la implantación, aplicación y seguimiento de las unidades programáticas, y sobre la correcta interpretación de la política (fundamentación) educativa de la misma.* Sin embargo, dicha problemática, se dice, *fue siendo superada a medida que la propuesta fue analizada por cada uno de los maestros y comentada con los supervisores y asesores de campo, dando lugar con posterioridad, a una aplicación mas apegada al planteamiento pedagógico y metodológico de la propuesta.*

En este texto la instancia responsable de la unidad implantadora en la región tlapaneca suscribe que *los programas de la propuesta programática genérica superan los planes y programas por objetivos; centran la atención en la problemática socioeconómica del país y en las necesidades de desarrollo de la sociedad indígena, y, al mismo tiempo, que los programas genéricos promueven la interacción entre alumno, maestro y comunidad, dan atención a las necesidades del niño y a los conocimientos de los pueblos indígenas.* Además, se afirma que los maestros *no llevan a cabo la elaboración de nuevas situaciones didácticas, a partir de los contenidos étnicos recolectados por falta de información, y precisión sobre el cómo y la forma de hacerlo.* Se informa, a la vez, que los maestros de esta unidad *tomó muy en cuenta la reflexión, análisis crítico y la valoración del aprendizaje, al grado que llegaron a percatarse de la posibilidad de que la propuesta les permitía incorporar o modificar las pautas de aprendizaje del niño.*

Por lo que respecta al registro de actividades, el texto refiere que *este aspecto del proceso se vio afectado por la falta de experiencia en el manejo de los programas, motivo por el cual no se llevó a cabo en su totalidad, además, que debido a la falta de dominio del alfabeto y el uso y manejo del alfabeto para la escritura del tlapaneco, el maestro solo realizó, parcialmente, la traducción de las unidades programáticas, escritas en español, a la lengua indígena del grupo: el tlapaneco.*

Aspecto social.

La propuesta, se dice, contó con la aceptación de los alumnos, maestros y la comunidad, *gracias a que se celebraron reuniones con ellos para hacerles ver la importancia que tienen los conocimientos de cada pueblo en la formación de los niños; se sostiene también que la alternativa pedagógica aplicada no solo posibilita y restablece la confianza, sino que anima el acercamiento entre el alumno, maestro y la comunidad,* características que remiten a un perfil diferente al del maestro aplicador de los programas nacionales y que lo hace, un sujeto desvinculado de la vida de la comunidad, ya que, a la vez que no tomá en cuenta, en su practica, los conocimientos, los valores y tradiciones de la cultura propia, es un sujeto que *sólo aplica mecánicamente los contenidos considerados como nacionales.* En cambio en este proceso, el docente participante *toma, elabora y maneja los materiales y recursos de la comunidad como material didáctico, dando lugar con ello a un proceso de aprendizaje significativo en el niño, es decir, a un proceso de conocimiento real del mundo en que vive.*

Sin embargo, es de lamentar el hecho de que en este sentido no se pudo recuperar la información correspondiente, debido a que, en palabras mismas del responsable: **Los expedientes se extraviaron.**

En este grupo, *se empleó la lecto escritura del idioma del niño con muchas limitaciones en el primero y segundo grados, por no tenerse el dominio, el uso y manejo del alfabeto del mismo, no así en los grados superiores, de tercero a sexto años de educación primaria indígena, en los que el uso y manejo de la lengua y el aprendizaje de la lecto escritura de los idiomas, tlapaneco y español, se lleva a cabo de manera simultánea o paralelamente.* (Véase Anexo 7 de los manuscritos).

Investigación participativa.

Los técnicos de oficinas centrales, apoyados por las autoridades educativas de Educación Indígena de la entidad, y las de la jefatura de zonas de supervisión de la región, llevaron a cabo la capacitación del personal docente involucrado, *a fin de que (de manera paulatina) este llegara a fusionar los roles de docente y de investigador durante el proceso,* a partir del contexto en el que se encuentra. En esta también se asesoró a dicho personal sobre los subprocesos de captación, construcción, validación, e incorporación de los contenidos étnico a los programas de estudio.

En esta región, como una consecuencia del detallado análisis que, conjuntamente, hicieron el supervisor de la zona, los directores de centros escolares y los maestros del **Manual para la Captación de Contenidos Étnicos**, *se logró asimilar la acepción básica de los conceptos de contenido, contenido étnico, contenido específico, contenido étnico general y contenido educativo, así como las acepciones de los conceptos de investigación participativa, técnicas de captación, método de construcción (pasos metodológicos) y la finalidad de este subproceso colateral,* tendiente a enriquecer las unidades de las propuestas programáticas. Para ello *se tomaron problemas, hechos y acontecimientos de la vida cotidiana de las comunidades indígenas y se les ubicó, según el caso, en el contexto histórico social. Además, con este procedimiento de construcción del conocimiento se superó la descripción, forma aparente y fenoménica de la realidad, al tiempo que se promovió el conocimiento verdadero, esencial, y significativo, de éstos, por el niño.*

La realización de las actividades que de manera conjunta llevaron a cabo el alumno, el maestro, y la comunidad, *permitieron superar la desvinculación existente entre la escuela y la comunidad y determinar sus características socioeconómicas, políticas y culturales, por los mismos sujetos.* También, el informe da a conocer que *dentro de este grupo, no solamente se llevó a cabo la construcción, la clasificación, ordenación y agrupación de los contenidos étnicos, sino, a su debido tiempo, también, su adecuado uso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y la elaboración de gráficas de correlación de estos con las líneas curriculares y los problemas nacionales que se pretendía abordar.*

También se llevó a cabo la *validación de los contenidos étnicos*, captados y elaborados a los niveles del aula, la comunidad y la zona, en sesiones y talleres en los que participó personal

de la Jefatura de zonas de supervisión de Zapotitlán Tablas y el técnico de oficinas centrales. *En ellas se tomó en cuenta su recurrencia y significado*, se corroboró la comprensión y empleo adecuado de las técnicas e instrumentos que el manual para la captación de contenidos étnicos proveía al maestro, tan deseada al principio de la aplicación ampliada de la propuesta en este grupo étnico.

La transformación de los contenidos étnicos en situaciones didácticas y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano, aunada al hecho de que el maestro-investigador emplea el idioma de la comunidad, como medio de comunicación y al de que lleva a cabo el registro de los problemas, hechos y acontecimientos, base de los contenidos étnicos específicos, *permitió la promoción de aprendizajes más significativos en los educandos, por un lado y por otro, la organización y ordenamiento de contenidos en bancos de datos, siguiendo los niveles de convalidación que se señalan en líneas anteriores.*

Evaluación.

La propuesta, sus instrumentos didácticos, alternativa pedagógica y su metodología, en la opinión del personal de esta región y zona, permitieron llevar a cabo *mejoras en la calidad del servicio educativo indígena y en el aprovechamiento del niño, tanto debido a que la propuesta promueve el conocimiento de los componentes culturales, la tradición y las formas de vida del grupo indígena, como porque esta se orienta hacia el desarrollo de las formas y comprensión propias de la realidad inmediata de los indígenas tlapanecos.*

La estrategia de implantación y aplicación del seguimiento, en el sentir de los maestros, permitió la participación de los alumnos, maestros y miembros de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que *los instrumentos de seguimiento de la propuesta permitieron llevar a cabo los registros de la información sobre los hechos y acontecimientos del espacio escolar, la vida de la comunidad y sus interrelaciones.*

Para los maestros de esta región, *los contenidos étnicos favorecieron la asimilación de los conocimientos sobre el medio social y natural de la comunidad indígena, un conocimiento más real y válido y el enriquecimiento y profundización cualitativa de la acción educativa.*

Conclusiones generales.

La aplicación de la propuesta, *promovió la participación de los alumnos y de la comunidad en el proceso educativo, propició alternativas para superar algunas de las condiciones educativas de los pueblos indígenas, permitió dar tratamiento específico a los problemas socioeconómicos de los indígenas, y exigió del docente recibir capacitación y autocapacitarse, sobre la marcha, para el desempeño de las labores requeridas y esperadas.*

Al respecto, como lo he señalado con anterioridad, si bien inicialmente los maestros participantes de este grupo indígena registraron serias dificultades en la comprensión de la propuesta genérica, así como en su implantación ampliada, cabe subrayar, ahora, que posteriormente estas fueron acentuadas a causa del desfase e irregular distribución de las unidades programáticas.

Sugerencias.

Los maestros tlapanecos, aplicadores de las unidades programáticas de la propuesta genérica consideraron de intereses y provecho hacer las sugerencias siguientes:

- Que se programen oportunamente cursos de capacitación para dar a conocer la propuesta reelaborada, que resulte de la utilización de las aportaciones evaluativas, analíticas y críticas proporcionadas por los diferentes niveles o instancias del Subsistema de Educación Indígena, respecto de la propuesta.
- Que se produzcan materiales de apoyo para lograr una aplicación más eficaz de este proceso de desarrollo curricular.
- Que se entreguen oportunamente los materiales.

V.D. Resultados de la aplicación ampliada de la propuesta genérica de Educación Primaria Indígena Bilingüe Bicultural, 1ero. a 6o. grados, en el grupo totonaco, Ciclo escolar 1986-1987.

La aplicación ampliada de la propuesta en el área totonaca comprendió escuelas de las Jefatura de Zonas de Supervisión de El Morgadal; Papantla, Veracruz, y de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Huauchinango, Puebla.

En el proceso desarrollado en esta región participaron las zonas de supervisión 307 (de Pantepec) y 304 (de Mecapalapa) de la Jefatura de Zonas de Huauchinango y las zonas de supervisión 581, 583, 584, 585, 586 y 587 de la Jefatura de Zonas de El Morgadal, o sea, las zonas de Papantla, Coatzintla, Coxquihui, Coyutla, respectivamente y las de Entabladero Espinal y Serafin Olarte. Estas tres últimas de manera extraordinaria.

En este proceso se incorporaron a la aplicación ampliada de la propuesta las escuelas "Águiles Serdán" en Tejería; "Adolfo López Mateos" en Ceiba Chica; "Benito Juárez" en Ignacio Zaragoza y, "General Lázaro Cárdenas del Río" en El Terrero, en la Jefatura de zonas de Huauchinango. Todas ellas del municipio de Pantepec, Puebla.

V.D.1. Seguimiento de la aplicación ampliada de la propuesta genérica en la Jefatura de Zonas de Supervisión de Huauchinango, Zonas 307 de Pantepec y 304 de Mecapalapa.

Aspecto técnico-administrativo.

Al inicio del ciclo escolar se llevó a cabo una reunión preparatoria para precisar los lineamientos de implantación del proceso de desarrollo curricular y prever las condiciones organizativas y de operación mínimas para la aplicación de las propuestas programáticas. Tiempo después, se llevaron a cabo dos seminarios. El uno, técnico pedagógico, sobre el manejo de la propuesta curricular y el otro sobre la investigación participativa. En este último, participaron técnicos de oficinas centrales, los (2) jefes de zonas de supervisión, (4) directores y (22) maestros del nivel de primaria, mismos que atendían, según los censos escolares levantados para el ciclo escolar señalado, una población escolar total de 643 niños, de 1ero. a 6o. grados.

En estas zonas, las unidades programáticas I y II, de todos los grados, fueron entregadas progresivamente en los meses de septiembre y octubre de 1986; las unidades III y IV lo fueron en los meses de enero y febrero de 1987 y, las restantes, (V, VI, VII y VIII), del mes de marzo en adelante. En todos los casos dicha entrega se hizo junto con los instrumentos de seguimiento de la implantación ampliada de la propuesta. A saber:

- Guía de observación de aula
- Cédula para el seguimiento técnico-administrativo
- Cuestionario para el seguimiento técnico-pedagógico y
- Guía para el seguimiento social.

En este caso, se informó que *el desfase entre la entrega y la aplicación de las unidades programáticas generó actitudes negativas en los maestros, desde los primeros meses, y llevó, progresivamente, al abandono de la aplicación de la propuesta y, finalmente, al retorno de los maestros a la aplicación de los programas nacionales en el mes de enero de ese mismo año (1987).*

Asimismo, que en las escuelas de esta Jefatura de Zonas de Supervisión, se hizo patente cierta *reticencia de los involucrados hacia la aplicación de los instrumentos de seguimiento y hacia la traducción de las unidades a la lengua del grupo, desde la implantación inicial de las unidades programáticas de la propuesta. Esto último, debido a que los maestros argumentaron que esta tarea tenía que haber sido realizada por las mesas técnicas de la Jefatura de Zonas de Supervisión.*

Posteriormente, se llevó a cabo un seminario sobre el avance de la aplicación de la propuesta en la comunidad El Terrero, en el mes de febrero de 1987, a la cual asistieron técnicos de oficinas centrales, el asesor de campo, el jefe de zonas de supervisión y los directores y maestros de ambas zonas escolares. Es en esta ocasión en que *los presentes acordaron suspender la aplicación de la propuesta, de inmediato, transferir su aplicación al ciclo escolar 1987-1988 y retornar, desde ese momento, a la aplicación de los programas nacionales.*

Aspecto técnico-pedagógico.

Con base en la experiencia lograda durante el período que duró la aplicación de las unidades programáticas, en esta fase, los maestros de esta zona y demás personal del servicio consideraron que *las unidades de la propuesta que fueron aplicadas son comprensibles en todas sus partes y adaptables al medio indígena, lo mismo que las situaciones didácticas.*

Por lo demás, se informó que durante ese mismo período, los maestros realizaron planes de clase correspondientes a las unidades, utilizaron materiales de la región como materiales didácticos, captaron contenidos étnicos y los aplicaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y que, en algunos casos, *a pesar del descontento, llevaron a cabo la traducción de algunas unidades programáticas a la lengua que se hablaba en la comunidad.*

Aspecto social.

Al respecto, se afirma en el informe que la propuesta tuvo la aceptación por parte de los padres de familia, los maestros y los alumnos, *porque toma en consideración el entorno físico, natural y social del grupo étnico, permite el empleo de materiales didácticos del medio, esta adecuada al desarrollo del niño y al proceso de enseñanza y promueve la participación del niño en su propio aprendizaje y evaluación.* Sin embargo, se hace constar al mismo tiempo que los docentes de esta jefatura *manifestaron cierta falta de sensibilidad hacia el uso de los materiales del medio y que si bien procuraron lograr el desarrollo lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hicieron alternando ambas lenguas, el totonaco y el español, una como medio de comunicación o lengua de instrucción y, la otra, como área de conocimiento.*

Investigación participativa.

En el informe se deja ver que algunas de las necesidades que mostraron los maestros no fueron satisfechas, una vez que en el se refiere que *las unidades encargadas de aplicar las propuestas programáticas, u operativas, requieren de una capacitación más completa sobre el particular, sobre sus conceptos, metodología y aplicación.* Pese, a ello, se afirma igualmente que los alumnos y padres de familia si participaron en la captación, construcción e incorporación de contenidos, a partir de hechos y acontecimientos de la vida de la comunidad. Asimismo, se deja ver *que los maestros presentan cierta dificultad para realizar la clasificación, incorporación y articulación de los contenidos a las líneas curriculares, así como en su validación.* Lo cual reafirma lo anterior: era necesaria una mayor participación por parte de los diferentes niveles e instancias encargados de la asesoría y seguimiento en esta región.

La *falta de motivación en los maestros*, respecto de la aplicación de los instrumentos de la investigación participativa y de capacitación, lo mismo que para que lleven a cabo la organización y clasificación de los contenidos étnicos e integren el banco de datos, constituye otra deficiencia que no se deja pasar desapercibida en el informe.

Y, por lo que se refiere a la evaluación, se deja constancia de que a pesar de que la información proporcionada induce a pensar en que si se comprende la forma propuesta para su realización, los tres momentos de la misma (inicial, continua y final) en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de que esta(s) se realizan desde la(s) perspectiva(s) del alumno y el maestro, no se proporciona información alguna sobre los avances logrados en este sentido.

Observaciones y Sugerencias.

La instancia encargada de elaborar este informe, sintetiza las observaciones y sugerencias de los maestros que aplicaron las unidades programáticas de la propuesta genérica, en el área de Huauchinango, de la manera siguiente:

- *Que la Dirección General de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena, a través de la U.S.E.D. del Estado, negocien con el Sindicato la permanencia de los aplicadores de la propuesta en las comunidades donde se ha venido implantado.*
- *Que las unidades programáticas del nivel de primaria se distribuyan con oportunidad en el ciclo 1987-1988.*

- *Que se proporcione a todos los niveles el material didáctico indispensable para aplicar la propuesta y realizar el seguimiento de la misma.*
- *Que se dé la asesoría adecuada a los maestros y que ésta se realice en estrecha relación con la aplicación de las unidades programáticas, y no desfasadas de ellas.*
- *Que se superen las irregularidades mostradas en la aplicación de la propuesta, mediante la aplicación y capacitación oportuna del personal.*
- *Que la Dirección General de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena, a través de la U.S.E.D. del Estado, negocien con el Sindicato la permanencia de los aplicadores de la propuesta en las comunidades donde se ha venido implantado.*

V.D.2. Seguimiento de la aplicación ampliada de la propuesta genérica en la Jefatura de Zonas de Supervisión de "El Morgadal", Papantla, Veracruz.

Aspecto Técnico Administrativo.

Según la información, recabada y enviada por los responsables de elaborar el informe sobre esta etapa del proceso, la actitud de los Jefes de Zonas de Supervisión en esta totonaca fue, de apoyo hacia la aplicación de la propuesta en unos casos, y en otros, de apatía, cual lo refieren (7) maestros de la comunidad El Volador y (5) maestros de Poza Larga.

Lo mismo sucede respecto de los Directores, pues, mientras algunos maestros de la Escuela "Niños Héroes" dicen que *él no aceptó la aplicación de la propuesta* y algunos de la Escuela Ignacio Zaragoza, suscriben que dicho personal *no acepta la implantación, da poca orientación para su aplicación, critica la misma y no llama a reuniones técnicas para analizar las unidades de las propuestas programáticas*; otros (4) afirmaron lo contrario, es decir, que *él si contribuye a planificar sus actividades, brinda orientación, apoya las indicaciones dadas por los asesores de campo y promueve la investigación participativa*. Mas, sólo en un caso se denuncia que **el director obliga a los maestros a aplicar los programas nacionales vigentes**. Lo cual no solo muestra la tendencia hacia la heterogeneidad de las respuestas sino, lo que es mas, muestran el peso que en ella tiene la orientación que el director le da la administración y organización escolar, las cargas administrativo/normativas y las disposiciones de las instancias superiores, sobre la practica docente y el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Cinco maestros, de 12, opinaron que el asesor de campo orientó a los maestros sobre la aplicación de la propuesta y la investigación participativa y solo en un caso, de los maestros que participaron en el proceso, no se está de acuerdo con la anterior opinión. Los otros (7) maestros afirmaron, por su parte, que *él posee poca información al respecto y por lo tanto no cumple adecuadamente con su función*.

En aquellos casos en los que los maestros se reunieron con el asesor de campo, - se informo que se hizo *para tratar asuntos relacionados con la aplicación y objetivos de la propuesta, para darle información relativa a esta, o sobre su desarrollo y avances*.

En esta etapa, los maestros que no participaban inicialmente en el proceso de aplicación de las propuestas programáticas y que formaban parte del personal de Educación Indígena, se

mostraron, en Poza Larga, ya *receptivos*, ya *críticos hacia la propuesta*. En este último caso, diciendo *que dadas las exigencias extraordinarias que impone, la imposibilidad de aplicar las unidades en el tiempo de un mes y la del desarrollo de sus contenidos, así como la carencia de ciertos elementos que el programa nacional sí contiene, y la necesidad de conocer bien la propuesta para poder llevarla a cabo, a pesar de las similitudes con los programas nacionales, existe poca viabilidad de ser aplicada*

Los datos que se proporcionan sobre el particular, constituyen una síntesis de la información captada en los instrumentos de seguimiento, aplicados en la región y recibidos en oficinas centrales. En este caso, se deja ver que en la mente de los maestros de estas escuelas persisten las dudas sobre la aplicación de la propuesta genérica y sobre las estructuras de las unidades programáticas, una vez que *éstas no llegan a tiempo a su destino y la capacitación y asesoría proporcionada no son suficientes*. Por lo mismo, bajo estas condiciones o no fueron aplicadas o, las que lo fueron, son relativamente pocas: *cuatro unidades en el mejor de los casos*. Al respecto, se señala, además, cuando menos en un caso, que estas se aplicaron utilizándolas como apoyo a los programas nacionales vigentes.

Aspecto Técnico-pedagógico.

Por su parte los maestros de la Escuela "Niños Héroe" de la comunidad de El Volador llevaron a cabo la *traducción de los programas para los tres primeros grados*, actitud que contrasta con los maestros de la Escuela "Ignacio Zaragoza", que no logran avance alguno en este sentido. Los demás casos, como sucede en este último, no entregaron los productos requeridos como evidencias

Por lo que toca al criterio que se utilizó para dar por terminada la aplicación de las unidades prevalecen, el agotamiento de las líneas de la unidad, la falta de objetivos, la falta de temas y **la falta de adaptación al programa nacional**, cual es el caso de los maestros de la comunidad El Volador.

Los maestros de los centros escolares de las comunidades El Volador y Poza Larga, excepción hecha del maestro de 4o. grado de esta última, dicen no haber llevado a cabo reuniones de análisis de las propuestas programáticas para su mejor aplicación. Lo mismo sucede, dijeron, con la elaboración de planes de clase, observaciones de grupo, registro de experiencias y la aplicación de los instrumentos de seguimiento. Y, solo los maestros de Poza Larga, que sí llevaron a cabo la aplicación de las unidades de la propuesta, informan, con relación a la elaboración de planes de clase que *esta actividad no se llevó a cabo porque no se cuenta con un modelo específico para ello*, pasando por alto que, *desde los primeros meses sí la llevaron a cabo y lo hicieron así con relación a los programas nacionales*. Y, si bien, dichos maestros no enviaron los informes o productos correspondientes, sí comunicaron que, sobre el particular, *permanecen latentes muchas dudas*.

En dos casos de esta región, ambos maestros que atendían el sexto grado en escuelas en que se llevaba a cabo la aplicación de la propuesta genérica, afirmaron que *sí llevaron a cabo la realización de actividades extraescolares en apoyo a la propuesta*. Uno,

señalando que esto lo hizo *con relación a las campañas de higiene y salubridad y, el otro, en torno al saneamiento del ambiente y la investigación participativa.*

En este ciclo y región, las formas de evaluación utilizadas por los maestros que participaron en el proyecto son las siguientes: *continua observación de los alumnos, examen de conocimientos, exploración, evaluación escrita u oral, lluvia de ideas, conferencia y la evaluación expositiva.* En otros casos, *no se aplicó tipo alguno de evaluación de los que se sugieren en los programas de la propuesta.*

Los maestros de tercero a sexto grados, de las comunidades El Volador y Poza Larga, se utilizaron los materiales del medio como materiales didácticos en la aplicación de las unidades programáticas siendo estos los siguientes: *animales, barro, plantas comunes y medicinales, zacate, palitos, hojas, piedrecitas, tierra, milpa, ahuat y semillas.* Y, únicamente un maestro, el de tercer año de la comunidad de Poza Larga, informó haber modificado el aula para llevar a cabo la aplicación de la propuesta y que lo hizo *para facilitar el trabajo en equipos.*

Con la experiencia vivida en todo el proceso referido anteriormente, el maestro de 2do. grado de Poza Larga, comenta: *"No se realizó el trabajo de la aplicación de la propuesta y la investigación participativa, ni se le dio mucha importancia a ella, porque hubo muchas dudas e hizo falta material de apoyo. Así, frente a esta situación se suspendió su aplicación y se retomó el Programa Nacional.*

Más si bien la propuesta recibió aceptación y respaldo por parte de los maestros y de la comunidad El Volador, al inicio de la aplicación ampliada, y estos se concretaron en la participación que tuvieron los padres de familia en la investigación participativa, ya proporcionado información *sobre temas de la realidad social, ya en la revalorización de la lengua y la lecto-escritura del idioma indígena o en el rescate de la cultura,* posteriormente, según se ha dejado asentado ya, y como lo reafirma el maestro de 6o. grado, *la comunidad exigió el uso y aplicación de los libros de texto gratuitos, lo que implicó la suspensión de la aplicación de la propuesta.* Es decir, obligo a los maestros a abandonar la aplicación de la propuesta y retomar los programas nacionales.

A pesar de ello, para uno de los maestros de esta región que contestaron los cuestionarios, y llenaron con datos los instrumentos de seguimiento en la fase de aplicación ampliada de la propuesta curricular, no solo *la propuesta es muy similar a los programas nacionales vigentes, ya que reconoce la importancia de las culturas indígenas,* sino que *sus contenidos son aplicables, tanto dentro como fuera de clases.* A lo anterior, agregan otros que *a través de ella, los niños pueden llegar a conocer mejor a las personas que les rodean y su ambiente.*

En la opinión de algunos maestros, si bien *la finalidad de cada unidad expresa lo que se desea alcanzar al término, su estructura sólo hace mención de los objetivos generales, más no de los particulares.* En este mismo sentido, maestros de El Volador y Poza Larga opinaron que *aunque los objetivos educativos de las unidades programáticas están claramente planteados, y puede comprenderse lo que se pretende lograr con ello, no está claro como aplicarlos, dando con ello lugar a que cada maestro los haga según sus*

capacidades e intereses. Por lo mismo, se hace necesario que se desglosen estructuralmente para que aquellas lleguen a concretarse como propuesta programática.

Para estos mismos maestros, los contenidos de los programas están de tal manera integrados que comprenden todas las áreas. Lo cual permite que se verifique su aplicación sin corte alguno; es decir, el desarrollo de un determinado tema y sus enlaces con situaciones didácticas son claros; sin embargo, requieren de una cierta adaptación. En este caso se admite, también, que no se ha entendido la forma de aplicar las situaciones didácticas y se sugiere, para superar tal condición, que se verifique su elaboración de manera más sencilla, para que el maestro aplicante logre la comprensión y la aplicación práctica de las mismas.

Seguidamente, en el informe se hace notar que a través de las actividades sugeridas se llegó a lograr rescatar, revalorizar y difundir la cultura; se permitió al niño conocer y desempeñarse en su medio cultural y social, así como el desglose de los objetivos, dado que están de acuerdo con los contenidos y temáticas del grado escolar.

Por lo que toca a las sugerencias didácticas, se informa que estas no reúnen los requisitos o criterios suficientes para ser consideradas como un elemento práctico del programa, pues la propuesta no explicita cómo se les puede dar seguimiento.

Las sugerencias de evaluación, si bien son comprensibles, solo pueden dar respuesta a las exigencias de la propuesta a condición de que, al mismo tiempo, se cuente con el material necesario para realizarlas. Al respecto también se da a conocer, al respecto, que hay necesidad de mayor información sobre los modelos y técnicas evaluativas propias de la propuesta pedagógica.

Con relación a la operatividad, se informa que los objetivos propuestos han sido logrados en su mayor parte y que en aquellos casos en los que no lo han sido, se debe a que las unidades de la propuesta presentan deficiencias de estructura, falta de esquemas y de ilustraciones.

Para algunos maestros los objetivos que presentan las unidades son logrables con los contenidos planteados, gracias a que están elaborados de manera sencilla y son similares a los que aparecen en los programas nacionales. Por otra parte, en los casos en que se tiene una opinión distinta a la anterior se hace notar que ello se debe, por razón de que su aplicación no se lleva a cabo, ya a que para lograrlos se requiere de mucha investigación, análisis, tiempo, espacio y desembolsos de parte del maestro.

Las similitudes que los maestros refieren tocante a los contenidos de los programas de la propuesta y los de los programas de los libros de texto gratuitos o nacionales son, entre otras, que ambos abarcan todas las áreas (de conocimiento), son sencillos de aplicarse y permiten la integración de las siete áreas de conocimiento. Y, en los casos en que esto no sucede, se argumenta que esto se debe a que no responden a las condiciones del medio, son complicados y de difícil comprensión, o también, y principalmente, a la poca capacidad que los niños tienen para hacer lo que se les pide, o a que su aplicación requiere de una investigación permanente. Por ejemplo, en el caso particular de los contenidos de las

ciencias naturales, *los niños de las escuelas indígenas no cuentan con el instrumental de laboratorio que exige la propuesta.*

En dos casos, de los 6 maestros que participaron en el seguimiento y respondieron a las preguntas hechas a ellos en los instrumentos correspondientes, se afirma que gracias a que *los objetivos, actividades y sugerencias están de acuerdo con el medio y que los objetivos son sencillos, el período de un mes si es suficiente para dar por terminada la aplicación de cada unidad.* Mas, en los casos en que no se concuerda con esa opinión, los maestros establecen que esto *no es posible, debido a que las unidades requieren de mucha investigación, a que algunos de sus contenidos son difíciles de entender y a que se requiere adaptarles un método para desarrollarlos.*

El informe llama también la atención al hecho de que las actividades, contenidos y finalidades de las unidades programáticas de la propuesta genérica, al igual que en otros casos de esta misma propuesta, *siempre derivan en otros más.* Asimismo, que *se pueden desarrollar más y mejores.* Lo cual si bien habla del proceso de conocimiento a que puede dar lugar el curriculum real, habla también de una falta de rigor en la planeación del trabajo y objetivos que el maestro propone que se logren en una clase.

Por lo que toca a las finalidades de las unidades programáticas, el informe reporta, que *aunque son prácticas, es recomendable separarlas por área y procurar, en la práctica, complementarlas mediante investigaciones,* una vez que *para que pueda lograrse el tratamiento de los tres tipos de contenidos, se requiere de tres cosas; primero, que el maestro deje de ser solamente conductor de la enseñanza; segundo, se convierta en investigador educativo, y tercero, que separe ambas actividades en la aplicación.*

Un grupo de maestros de los que aplicaron las unidades, si bien representa únicamente la opinión minoritaria del total de maestros, opina a diferencia de sus compañeros maestros que *existe confusión respecto de cómo debe entenderse la metodología propuesta, ya que no se tiene claridad en el cómo ha de procederse en lo que respecta al seguimiento;* asimismo, dicho grupo hace notar que *es necesario que se establezca y haga explícito un método propio y particular para ello.*

La opinión de los maestros sobre la adaptación de la propuesta a las condiciones del grupo es heterogénea. Algunos afirman que dentro de las unidades programáticas *hay contenidos que no corresponden al contexto natural y social del niño,* es decir, que concuerden con lo que él ve y hace y, por lo tanto, *que no le son de interés.* Lo anterior equivale a decir que, en menoscabo de los demás, *sólo algunos de éstos son comprensibles y pueden ser desarrollados dentro de las condiciones en que vive el niño indígena*

Para los maestros de este grupo indígena, la propuesta curricular o programática, *al permitir el rescate de las costumbres, tradiciones y conocimientos del grupo, al propiciar el conocimiento de la cultura propia y el de otras culturas, y al proponer la complementación de los programas nacionales, favorece el biculturalismo y el bilingüismo.* Esto último, *por cuanto permite el uso del idioma indígena como medio de comunicación, lengua de instrucción y como área de conocimiento, asegurando con ello su persistencia como elemento de la cultura en el tiempo.* Ellos mismos afirman que esto también sucede con respecto al idioma español, como segunda lengua.

Pese a que se afirma que la labor de los docentes es positiva, el hecho de que se admita que ellos no están lo suficientemente capacitados para operar los aspectos que contiene la propuesta, aunado al de que - como se los hace notar - *existe la necesidad de producir recursos para lograr dichos objetivos, tales como diccionarios, gramáticas y otros géneros literarios, (poesía, y cuento, entre otros), mayormente, por la notable condición de bilingüismo de la población*, habla de algunas de las limitaciones a las que estos maestros se enfrentaron para aplicar la propuesta en todas sus dimensiones y aspectos.

Por lo demás, al mismo tiempo que se afirma que la propuesta sí da respuesta a las necesidades educativas del grupo étnico y que, a la vez, se sustenta dicha afirmación sobre la base de que ésta enfoca su atención a las actividades del medio, también se señala que *las unidades (programáticas), en su conjunto, no cumplen con los requisitos de un programa de estudios propiamente dicho. Por tanto, si se desea lograr tal objetivo es necesario dar libertad y oportunidad para que cada maestro organice su propio programa, de acuerdo a las condiciones de su comunidad.*

En la opinión de los maestros, el objetivo que la propuesta contiene, relativo a dar satisfacción a las expectativas de la comunidad, *solo se cumple en parte, dado que hay contenidos en los programas que permiten el tratamiento de cosas que al niño le son familiares, le sirven en su vida cotidiana y le permiten aprender a valorar lo que posee. Mas también, en este mismo sentido, se llama la atención al hecho de en la(s) unidad(es) hay contenidos que no le son de interés al educando indígena porque ya los conoce, carecen de novedad, provocan desatención en el proceso de aprendizaje o no están elaborados con la participación de la comunidad, es decir, son ajenos a ella.*

Las opiniones, respecto a los efectos que la propuesta ha tenido en las relaciones maestro-alumno-comunidad son muy variadas; entre ellas se encuentran que ésta *fomenta su confianza y promueve su convivencia; estimula el desarrollo de diferentes actividades y metas e incentiva la participación de todos los alumnos; al tiempo que favorece la identificación del niño con su comunidad, el conocimiento de su historia y un estrecho contacto con ella; y, por cuanto la comunidad es el medio en que ellos ejecutan y practican lo aprendido, permite y obliga a alejarse del plano meramente teórico formal de la educación.*

También para algunos maestros, la propuesta fortalece la relación de la escuela y la comunidad, una vez que *permite el desarrollo de actividades fuera de la escuela y del salón de clases, el rescate y revalorización de la cultura del grupo, la apropiación de la cultura no propia, y porque da énfasis al hecho de que el alumno es y forma parte de la comunidad.*

Las unidades programáticas, en la opinión de los maestros, avivan la amistad y la confianza entre los maestros y entre ellos y los alumnos, y, *al permitir la participación de los padres de los alumnos en diferentes actividades en la escuela, fortalece la interacción, la convivencia y la comunicación entre todos.*

El aspecto económico del uso de los recursos naturales del medio, como materiales didácticos, es destacado por los maestros, una vez que en su opinión estos *no significan*

gasto monetario alguno, dado que se les puede obtener con facilidad; por lo demás, hacerlo protege la economía de la población, refuerza la socialización y recupera elementos de la cultura, como sucede con las medidas de volumen, de peso y de longitud del grupo. Mas, contradictoriamente, muy a pesar de que los materiales mencionados existen en estado natural en la comunidad, la participación del alumno, padres y maestros en la elaboración de un cierto tipo de ellos – se admite - es casi nula; y, sin embargo, se concluye que su utilización orienta la práctica y el trabajo productivo, ya que la mayor parte de ellos son visuales, asequibles y comprensibles. Con respecto a lo primero, la casi nula participación de los padres en la elaboración de materiales didácticos se exponen dos razones para ello. Una, ellos tienen muchas obligaciones y se les hace difícil contribuir a ello. La otra, se niegan a hacerlo. Por lo demás, se hace notar, que si ha de lograrse una exitosa aplicación de la propuesta, se debe de tomar en consideración el medio en que opera el servicio, es decir, se debe procurar que esta este de acuerdo a las posibilidades económicas de los hablantes y considerar los recursos con que cuentan.

Las opiniones de los maestros no coinciden en relación a las sugerencias de estrategias de evaluación de la propuesta contenidas en las unidades. Lo anterior, debido a que algunos de los maestros afirman que ésta sí sugiere la valoración de todo el proceso, mientras otros afirman que no la permiten. En el primer caso, se argumenta, debido a que *ella permite observar qué tanto sabían los alumnos y cuánto aprendieron*. En el segundo, que *ella no da atención a todos los aspectos (afectivo, cognoscitivo y psicomotor) del desarrollo del niño o que ello se debe a que los materiales, los programas y sus unidades programáticas no explicitan los modelos para realizarla*. Dentro del grupo anterior, se encuentra también un grupo que es de la opinión de que es solo *a través de ella que el alumno se da cuenta de los conocimientos que adquiere, aprende a ser responsable, y logra situarse en el contexto educativo y social*. En otras palabras, se afirma que *ésta le permite saber quién es, hacia dónde se conduce, y cuál es su meta de vida*.

En informe toca también el aspecto de la facilitación de las acciones de recuperación y la participación de otras personas-no-docentes en la evaluación. En los datos contenidos en este se percibe, en un caso, que la pregunta no fue comprendida, mientras que, en otros, la participación de los padres *no es en gran manera significativa*, debido a que *ellos tienen por costumbre hablar lejos de sus hijos, y a que cuando lo hacen en público, lo hacen únicamente cuando se llevan a cabo eventos escolares especiales*. Sin embargo, la reflexión en este sentido corresponde mas a un deber ser que a la practica real pues, se comenta con relación a los alumnos, *que sólo él dirá después, si está bien o está mal, y que todo maestro debe exhortar con anticipación a los alumnos acerca del papel que han de desempeñar, y hacerles notar las oportunidades que todo alumno tiene*, por un lado y por otro lado, refiriéndose a los padres, se dice que *tienen por costumbre hablar lejos de sus hijos, y cuando lo hacen en público, lo hacen únicamente cuando se llevan a cabo eventos escolares especiales*. Al respecto se declara también en el informe que esta ultima, en todo caso, *es una participación deseable*.

En los (2) casos anteriores, los de quienes consideran que la propuesta reconoce las diferencias individuales señalan que éstas tienen que ver, además, con el grado de dominio de la(s) lengua(s) y el poco o mucho conocimiento de los elementos culturales tradicionales. Estos factores se considera, contribuyen a hacer una diferencia en su sentir, y se propone, mas como una aspiración, que en *toda opinión o participación (del alumno, o*

padre de familia en esta actividad), debe de ser tomada en cuenta la reflexión. Es decir, en este caso, se trata mas de un deber ser que de una práctica docente cotidiana, real.

La respuesta dada a la pregunta sobre sugerencias de evaluación de la propuesta, hacen hincapié en el hecho de *que las sugerencias que se pudieran presentar, pueden ser encontradas en cualquier programa educativo, y que estas pueden ser ampliadas en número, porque a veces no son suficientes, ya que las mas de las veces corresponden a aspectos tradicionales del hecho educativo. Y, lo que es aun más significativo en ello, es el hecho de que en el informe se dice que en la propuesta no se proporcionan modelos para realizar la evaluación de las actividades extraescolares, mismas que hubiese también de ser tomadas en cuenta.*

En el informe se hace también presente una divergencia de opiniones en lo que toca a si la evaluación se lleva a cabo de acuerdo al comportamiento y capacidad del educando o en relación con las diversas actividades sugeridas por las unidades programáticas, ya que en un caso se afirma que si se la conforma de esa manera, y que hacerlo permite lograr un grado satisfactorio de objetividad, mientras que, en otro, se dice que para ello *se hace necesario desarrollar modelos e instrumentos de evaluación propios y adecuados a la propuesta.* Es decir, que *no se debe llevar a cabo esta, pasando por alto las particulares características del educando y su medio social y cultural.*

Finalmente, respecto a los cambios en las actividades de las unidades propuestas, no se informa de caso alguno de que así haya sucedido, lo mismo que con relación a las actividades omitidas y, sólo en el caso de las actividades agregadas, se da a conocer que *todas las actividades que se realizaron corresponden a esta categoría, por cuanto no se ha logrado disponer de las unidades a su debido tiempo.*

Comentarios

- El hecho de que en diferentes propuestas programáticas no se proporcionaran instrucciones a ciertas preguntas hizo que la propuesta no se aplicara como se esperaba: hubo muchas dudas respecto a su aplicación y falta de tiempo para realizar su seguimiento.
- Por lo anteriormente señalado, se recomienda que las unidades de la propuesta sean enviadas oportunamente y se procure que no arriben a las zonas de implantación de manera extemporánea, como sucedió durante este ciclo escolar con las unidades 5 a la 8.
- Es necesario que se proporcione al maestro los correspondientes planes de clase, ausencia denotada entre los elementos técnico pedagógicos de los programas, ya que sin ellos los asesores no pudieron proporcionar orientación en este sentido, durante el tiempo que duró la aplicación de la propuesta.
- Los programas de la propuesta deben de elaborarse con la participación de (todos) los maestros, y no como sucedió, ya que los que se enviaron y aplicaron, fueron elaborados por maestros que lejos de realizar (previamente, para ello), una encuesta en las comunidades, los mandan ya elaborados. ¿Para qué sirve entonces una sugerencia, si el programa ya está elaborado y no se puede cambiar, ni agregar cosa alguna y si, además, ya se ha realizado su impresión?.
- La propuesta curricular es innecesaria, pues el programa oficial contiene todo lo que en ella se propone, sólo que hay que adaptarlo al medio indígena, ya sea cambiando y/o agregando actividades.

- Es difícil aplicar simultáneamente dos programas, sobre todo cuando uno está bien estructurado y el otro no lo está.

Conclusión

- Por todo ello se optó por complementar ambos programas y abandonar la aplicación única de la propuesta.

Sugerencias:

- Que la propuesta curricular sea aplicada en el ámbito regional y no únicamente como experimento que solo incluye a una cuantas comunidades.

Expectativas:

Relativas a la Educación Bilingüe-Bicultural.

- Que sea más real, es decir, que dé atención a la lengua materna, enseñe las operaciones fundamentales y permita conocer las formas de utilizar los recursos naturales.
- Que beneficie a las comunidades indígenas dándoles realce y rescatando su cultura.
- Que sea un medio para conocer el contexto en que viven los alumnos, así como todo su país.
- Que permita arraigar y valorar las costumbres de la cultura indígena.
- Que promueva acciones educativas biculturales para que de bases a los niños que no alcanzan a comprender esta, y a los jóvenes y adultos que no han meditado sobre esto.
- Que permita a los maestros preparar su propio material.
- Ninguna. Ya que los programas tienen el mismo contenido que el oficial.

Relativas a los programas.

- Que promuevan la enseñanza de la(s) danza(s) y artesanía(s) indígenas.
- Que mejoren la enseñanza y el aprovechamiento de los alumnos por ser en lengua indígena, y que a través de ellos sea más entendible y permitan la comprensión del conocimiento.
- Que estén mejor elaborados y completos.
- Que contengan temas relacionados a conocimientos que puedan ser puestos en práctica por el alumno, para que se cree en él el hábito de la investigación.
- Que de(n) resultados porque así lo amerita el educando. Porque: ¿de qué sirve que sea nuevo, si no propicia en el alumno el desarrollo de sus capacidades?
- Que faciliten la actividad de los maestros y coadyuven a la fácil conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que se interprete el enfoque de cada contenido y área en ellos.
- Que las instrucciones sean más claras y las indicaciones más precisas.

- Que se elaboren con la participación de los maestros indígenas bilingües, se les entreguen y luego se les pida que hagan recomendaciones, (los evalúen antes de publicarlos).

Respecto del Trabajo del Maestro.

- Que los niños aprendan de él lo suficiente para hacer uso de esos conocimientos cuando sean adultos.
- Que desarrolle un buen trabajo, que este sea bien aprovechado y tenga excelentes resultados.
- Que beneficie a los alumnos con sus conocimientos y oriente el rescate de su cultura (totonaca).
- Que instruya bien a sus alumnos, ya que ellos son los futuros (ciudadanos) del mañana.
- Que exista reciprocidad en los trabajos de consulta y de investigación, y que desarrolle en los alumnos un clima de confianza y de trabajo organizado.
- Que capacite a los niños, y que la educación que se imparte con ellos sea evaluativa y progresiva, (cualitativa), según las condiciones de vida de ellos.
- Que ayude al niño a ser más activo y a disfrutar sus sabias enseñanzas, dentro y fuera de las aulas.
- Que estimule la participación de todos los padres de familia para que los programas sean mejor aplicados.

Relativas a la incorporación de la lengua y la cultura indígenas como contenidos educativos en la práctica docente.

- Que se le acepte con agrado, porque su cultura es importante y, por lo tanto, no debe perderse.
- Permite el rescate de la cultura de la comunidad y de todo lo que se va perdiendo.
- Orienta a los alumnos conocer sus propias costumbres e incursionar en el rescate de la cultura propia
- Permite valorar las costumbres de la comunidad.
- Permite desarrollar el área de la lengua (indígena y español) y el de las ciencias sociales o sea, los campos de las tradiciones, las costumbres y la lengua.
- Se adopte en todas las escuelas, comunidades y grupos indígenas, ya que se tiene una historia propia y otra común, y dado que lo mismo sucede en cuanto a su cultura.

CAPITULO V

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

A. De Carácter general

El proceso de desarrollo curricular que la Dirección General de Educación Indígena llevó a cabo, entre 1984 y 1988, en el ámbito de educación primaria, modalidad escolarizada, comprendió aspectos filosófico-políticos, técnico-pedagógicos y técnico-administrativos. En su desarrollo confluyeron diferentes perspectivas teóricas, culturales y enfoques pedagógicos, entre ellos, las teorías sociales funcionalista y del etnodesarrollo, los proyectos culturales homogeneizadores y el relativismo cultural, y los discursos pedagógicos integracionista, bilingüe bicultural e indianista, o emancipatorio, mismos que si bien argumentan un proyecto cultural y la participación de los sujetos en la construcción de la sociedad, llevan a prácticas socialmente distintas.

El proceso de desarrollo curricular fue fundamentado jurídicamente en el artículo III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal de Educación, el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, las disposiciones, criterios y normas de la Subsecretaría de Educación Elemental y de la Dirección General de Primarias, así como en los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte.

Más particularmente, en el proceso se asumen los lineamientos de la Educación Básica de 10 grados, promovida por la política educativa denominada Revolución Educativa y recrea su contenido de acuerdo a las disposiciones de los discursos políticos, tanto del régimen y las instancias superiores de la Secretaría de Educación Pública, como a los de los grupos indígenas mismos.

El proceso comprendió varios subprocesos generales, análisis de la realidad, el diseño de las Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados, la fundamentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, la elaboración de propuestas pedagógicas, la capacitación y asesoría del personal, el seguimiento de la aplicación de las unidades programáticas y su evaluación, acciones de replanificación y otros más específicos y colaterales como lo son la captación de contenidos étnicos y el desarrollo lingüístico.

En su desarrollo, diseño y aplicación y reelaboración participaron comisionados de diferentes instituciones nacionales e internacionales y estuvo encaminado a dar cumplimiento al mandato del Estado y Gobierno Federal en turno, en el sentido de conformar un servicio educativo que diera respuesta a las demandas hechas por los grupos indígenas, así como en el de tomar en cuenta la especificidad cultural y lingüística de estos, a fin de fortalecer el carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país.

Las propuestas curriculares derivadas de dicho esfuerzo son, en cada caso y sin excepción, textos filosófico-políticos que sustentan un proyecto de sociedad y de cultura particulares, documentos técnico-pedagógicos en que se argumenta una determinada concepción de la

educación, del currículo y del conocimiento, conjuntos de supuestos tendiente a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y, por ende, la formación de los sujetos con miras a que estos hagan suya una práctica histórico social específica.

Dado el carácter dinámico del proceso, la oportuna realización, desfase o inercia de cualquiera de los subprocesos, o elementos que integraron a estos, repercutió, positiva o negativamente sobre el desarrollo de los demás. Por ejemplo, la oportuna y satisfactoria capacitación o actualización del personal, la elaboración o la entrega a tiempo, o a destiempo de las unidades programáticas a los maestros, influyó, en cada caso, sobre el desarrollo de los subprocesos de implantación, aplicación y seguimiento de la propuesta curricular, por lo mismo, sobre el impacto social de esta en determinados contextos histórico socio-regionales.

El desarrollo del proyecto trastocó, al exterior del subsistema de Educación Indígena, las argumentaciones políticas sectoriales respecto a la educación de los indígenas, las expectativas de los grupos indígenas en general y las relaciones de diversas dependencias de la Subsecretaría de Educación Elemental con otras y, a su interior, la configuración administrativa y organización técnica de sus espacios y personal, la administración y organización escolar de algunas Jefaturas de Zonas de supervisión, las relaciones entre maestros, las de estos con sus alumnos y con la comunidad, la práctica docente y la formación del alumno, así como los procesos enseñanza-aprendizaje, la deserción, reprobación, retención y de eficiencia terminal de la escuela, en las regiones donde fue aplicada

B. De carácter particular.

Inscrito dentro del Proyecto Estratégico 05, de la Subsecretaría de Educación Elemental, este proyecto cobró expresión en diferentes propuestas curriculares, como lo son, el Modelo Ideal, la Propuesta Específica, el Modelo de Educación Rural e Indígena y la Propuesta Genérica, en ese orden. En este, las autoridades correspondientes privilegiaron el desarrollo de la propuesta cultural de perspectiva funcionalista del Modelo Ideal por sobre la Propuesta Específica de corte innovador y emancipacionista y, finalmente, la Propuesta genérica por sobre el modelo de Educación Rural e Indígena de corte estructural e integracionista, dando a aquella el reconocimiento y aprobación para ser desarrollada, implantada y aplicada en el medio indígena con carácter normativo experimental.

Dicha propuesta fue implantada y aplicada en cuatro regiones indígenas, seleccionadas por compartir una historia común frente a la sociedad no indígena, tener un fuerte arraigo cultural, utilizar una lengua indígena y ser grupos de notable población. Ellas son las regiones indígenas, mixe de Oaxaca, nahua de Puebla, tlapaneca de Guerrero y totonaca de Veracruz. Para ello, fue necesario llevar a cabo acciones de negociación con sus representantes, la organización de unidades operativas y, una vez establecidas, dar capacitación y asesoría al personal sobre el desarrollo curricular, la aplicación de las unidades programáticas y los instrumentos de seguimiento, entre otros muchos aspectos.

En lo que se refiere a los aspectos técnico-administrativos, el proceso implicó la definición de funciones, la capacitación y asesoría de recursos humanos y la producción de materiales diversos, así como la asignación y/o comisión de personal para la elaboración de la estrategia, las propuestas curriculares y la administración, evaluación y desarrollo de las propuestas

programáticas, de estudios, y los apoyos didácticos de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural de 10 grados, la capacitación y asesoría de los maestros participantes, para / y durante la implantación, aplicación, seguimiento y evaluación de la propuesta.

Considerado en su aspecto técnico-pedagógico, el proceso comprendió la elaboración de la fundamentación o bases generales de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, un marco teórico y conceptual que fundamenta sociológica, pedagógica, cultural y lingüísticamente a esta, en estrecha correspondencia con el proyecto cultural de gobierno en turno, como con relación a las demandas de los grupos indígenas, es decir, el desarrollo de campos conceptuales, curriculares y relativos a la estrategia metodológica para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje específico, así como la producción y distribución de auxiliares didácticos impresos e instrumentos de evaluación y la reelaboración de las unidades de la propuesta genérica.

En lo relativo al impacto de la propuesta sobre las relaciones escuela-comunidad, en aquellos lugares en donde se aplicó permanentemente, el proyecto cobró diferentes expresiones, a saber, una mayor participación por parte de los padres de familia, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus hijos o una experiencia que llevó a la suspensión de su aplicación por determinación de la comunidad.

Obvia decir que la entrega de las unidades programáticas a destiempo, o el desfasamiento entre la entrega y aplicación de las unidades programáticas, fue determinante en todos los casos, una vez que ello influyó de diferentes maneras en los contextos en que se aplicaron aquellas, los maestros o persistieron en su aplicación u optaron por su complementación con los contenidos de los libros de texto gratuito, o volvieron a la aplicación de los programas de los libros de textos nacionales, muy a pesar de que eran conscientes de que las unidades de la propuesta programática promovían, a diferencia de la propuesta nacional, una mayor participación de la comunidad y del maestro y la del alumno en su propia formación, así como la incorporación de su cultura como contenido educativo y el reforzamiento y desarrollo de su lengua, e insertarlo en un proceso educativo integracionista, y que se argumentaba proponiendo llevarle los elementos de la cultura dominante, respetándole su cultura y lengua, pero que de hecho significaba la negación de estas.

El énfasis puesto en alguno de los subprocesos del desarrollo curricular o en algún aspecto de los comprendidos en ellos, por sobre los demás, dio características muy específicas al proceso en las regiones en donde se aplicó la propuesta, e influyó de manera diferenciada sobre los resultados finales del proceso general, como se deja ver más adelante.

El análisis e interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos de seguimiento, diseñados y aplicados, permite decir que en el desarrollo de este proceso influyeron, tanto en lo que toca al grupo mixte como en lo que toca al grupo nahua, influyeron factores externos al sistema en el desarrollo del proceso educativo escolar. En el primer caso debido a la crisis política que devino en huelga sindical del magisterio de Oaxaca y, en el segundo, a la injerencia de la organización sindical institucional en el subproceso de aplicación ampliada de la propuesta, concretada en la reclamación de una compensación adicional, económicamente hablando, para los maestros por su participación en el proyecto y

que condujo a la decisión de abandonar su aplicación, al no haber visto satisfecha su demanda, desafiando incluso con ello la normatividad.

Por lo que toca al impacto social de la propuesta, mientras que en el área tlapaneca la formación del personal docente se expresa como variable determinante y causal significativa en la implantación y aplicación de las unidades programáticas, en el área totonaca, lo son el aspecto sindical y los correspondientes a los subproyectos colaterales, la investigación para la captación de contenidos étnicos y el desarrollo lingüístico, ya que estos tomaron primacía sobre el desarrollo de los restantes elementos del proceso.

C. De carácter específico.

El análisis e interpretación de los datos de cada región, proporcionados en los instrumentos de seguimiento y los informes sobre el desarrollo general del proceso, permiten afirmar que su aplicación configuró un proyecto cultural que dinamizó filosófica, política, jurídica, administrativa, técnica y pedagógicamente el personal del subsistema correspondiente y el de otras dependencias, de la Subsecretaría de Educación Elemental, así como los elementos, aspectos, procesos, instancias y recursos regionales y locales que la conforman.

La aplicación periódica de los instrumentos elaborados para el seguimiento y evaluación, permitieron determinar ciertas perspectivas teóricas y más de 200 indicadores sobre aspectos técnico-pedagógicos, técnico administrativos y de impacto social de la aplicación de la propuesta programática genérica, para el primer y segundo grados, en la fase de implantación inicial y, posteriormente, en la fase de implantación ampliada, aquellos mismos sobre la aplicación de las propuestas programáticas de primero a sexto grados de Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

Dado el carácter "integral" del proceso, el desfase, inercia y/o dinamización de alguno de sus subprocesos, la elaboración y organización de la propuesta, la entrega de sus unidades a destiempo y la aplicación de estas por maestros con diferentes perfiles académicos dio características muy peculiares y diferenciales en cada uno de los contextos regionales indígenas en donde se implantó dicho proceso.

El procesamiento progresivo y permanente de la información captada, permitió retroalimentar el proceso de desarrollo curricular en sus diferentes etapas, misma que incluyó no solo acciones de asesoría a los maestros para la aplicación y seguimiento de las unidades programáticas, sino también reencauzar, donde fue posible, el proceso de implantación inicial y/o ampliada de las propuestas programáticas, la investigación y captación de contenidos étnicos, el desarrollo lingüístico mediante la traducción de los programas en lengua indígena, la utilización de materiales del medio como materiales didácticos y la producción de algunos de estos últimos con el concurso del maestro, el alumno y el padre de familia, así como la elaboración de la propuesta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo lo anterior, el fomento del bilingüismo y del biculturalismo en la escuela y la comunidad.

Mas, también, la elaboración e interpretación de los datos obtenidos de la información recabada, contenida en los instrumentos de seguimiento, así como los consignados en informes, planes de clase, registros de experiencias pedagógicas y las minutas de las reuniones

de trabajo de los maestros de cada centro escolar, muestran que la capacitación inicial dada a los maestros, para este fin, no fue suficiente. Lo que hizo necesario llevar a cabo diversas y continuas acciones de asesoría, durante el proceso, a fin de mantenerlo vigente.

Dicha información, permite, a la vez, decir que la aplicación de los programas y su seguimiento a través de las etapas, inicial y ampliada de la propuesta, cobró expresiones diferentes en las distintas jefaturas de zonas de supervisión en donde ésta se implantó y aplicó y, dentro de cada una de ellas, requiriendo en cada centro escolar medidas y estrategias particulares en su seguimiento.

Entre los factores que intervinieron para que lo anteriormente mencionado sucediera, se encuentran la formación profesional del docente, las concepciones personales que los maestros tienen sobre lo que es o debe ser la educación indígena, la interpretación crítica de lo que es o no es una propuesta programática; la entrega extemporánea de los programas e instrumentos de seguimiento, los procesos políticos externos al ambiente escolar en los que el magisterio se vio involucrado, en cuanto personal de un subsistema de educación y miembros de un partido político, o de un sindicato; así como la incompreensión de la estructura y metodología de aplicación de las unidades, la aplicación, voluntariosa o comprometida de las unidades programáticas por los maestros y, entre otros factores, la ambivalencia o desgano por la misma, la aplicación (complementación) simultánea de dos propuestas pedagógicas: la propuesta curricular genérica y los programas en ese entonces vigentes a nivel nacional.

Más específicamente, el tratamiento e interpretación de los datos obtenidos del seguimiento técnico-administrativo, muestra dos tendencias: una marcada desvinculación entre los niveles e instancias de mandos y operación medios (Mesas Técnicas de los Estados, Jefaturas de Zonas de Supervisión y asesores de zonas de supervisión), y los centros escolares (Directores, Maestros y Alumnos) y la desvinculación entre el personal docente aplicador de la propuesta y el no aplicante de ella en las escuelas involucradas, por un lado y por otro, la conformación entusiasta en equipos de trabajo por los responsables de su aplicación, ambas en una misma región, zona y centro escolar.

El tratamiento dado a los datos del seguimiento técnico pedagógico y su interpretación, permiten afirmar que la aplicación de las unidades de la propuesta programática genérica para la educación primaria en el medio indígena, si bien desde el punto de vista de su estructura técnica contienen finalidades, contenidos, objetivos, situaciones didácticas, sugerencias metodológicas, actividades y sugerencias de evaluación, la opinión de los maestros, salvo en contadas excepciones, es que estas no fueron suficientemente comprendidas, es decir, aprehendidas por los maestros. También, nos permiten afirmar que, si bien se procuro que estas se apegaran al medio y permitieran la promoción del bilingüismo y el biculturalismo, la utilización de materiales de la región como materiales didácticos en su aplicación, el manejo de todas las áreas de conocimiento y el tratamiento de tres tipos de contenidos (étnicos específicos, contenidos étnicos generales y contenidos nacionales y universales), todo ello se llevó a cabo desde la perspectiva de un proyecto cultural que si bien formalmente concedía el reconocimiento de diferencia a los grupos indígenas no concreto el respeto hacia la diversidad cultural, pues conducía, como aun se hace, a mantener una perspectiva homogenizadora de la educación, la cultura y la sociedad.

En el desarrollo de este, los maestros incorporaron contenidos étnicos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje cotidiano, aportaron contenidos regionales, utilizaron materiales del medio natural y social de la comunidad, como materiales y recursos didácticos, y se esforzaron por mantener el uso de la lengua indígena dentro del aula, mas como medio de comunicación en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje que como medio de instrucción o área de conocimiento, limitando con ello la conservación y reproducción de la misma en su aspecto oral, mas no propiciando la alfabetización de l niño en su lengua, punto de partida en el que se sitúa el desarrollo lingüístico

En todos los casos (mixe, nahua, tlapaneco y totonaco), se hizo patente una seria deficiencia en la alfabetización del niño indígena en su propia lengua y en lo que respecta a la enseñanza de esta como área de conocimiento, debido tanto al desconocimiento de la estructura lingüística y las metodologías para la enseñanza de la lecto escritura de la misma por parte del maestro, como a la carencia de materiales de apoyo para su realización, quedando con ello afectado el sustento principal de la intencionalidad de una Educación Indígena específica, Bilingüe y Bicultural, es decir, su desarrollo lingüístico, entendiendo por éste el proceso que conlleva a la conservación, creación literaria escrita y elaboración escrita de la cultura.

Los datos obtenidos en el instrumento de seguimiento del impacto social permiten establecer que si bien las comunidades de las regiones en donde se llevó a cabo la aplicación de la propuesta dieron una relativa aceptación a la propuesta, es decir, que si bien en algunos casos logró despertar el interés en los educandos, los maestros y los miembros adultos de la comunidad, al grado de llegar a incorporarse, ocasionalmente, a ciudadanos, especialistas en oficios y autoridades cívico-religiosas tradicionales de la comunidad en los procesos de enseñanza extraescolares, así como su participación en el proceso de investigación participativa para la captación de contenidos étnicos; sin embargo, debido a que los grupos indígenas involucrados radicaban en regiones distantes las unas de las otras, pero más que eso por poseer una cultura y lengua propias, sus experiencias no trascendieron mas allá de los espacios locales, pese a las reuniones regionales y nacionales que fueron convocadas para ese fin.

La información captada por medio de las Guías de Observación en Aula, permite señalar que, por lo general, los maestros no elaboraron planes de clase en función de las unidades programáticas de la propuesta, dando lugar a una práctica docente que se reduce o a tomar algunas de las actividades que se incluyen en aquellas tal cual, o una en la que se mezclan elementos de estas con los contenidos de los libros de texto gratuitos, o en una en que se aplican los programas oficiales de manera única y bajo la forma de la educación tradicional, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje informativo y memorístico. Esto según la opinión de algunos maestros responde a que la propuesta genérica no proporcionó un modelo de plan de clases específico para aplicar sus unidades.

La propuesta curricular genérica no constituyó una propuesta adicional a los libros de texto gratuitos en el medio indígena, ni significo recargar al maestro con un trabajo extraordinario a su jornada laboral o tiempo de trabajo comprometido ya que, de facto, el carácter normativo y experimental de esta concedía al maestro, bajo comisión, autorización para hacer a un lado los programas nacionales y dedicar todo su tiempo y esfuerzo a la aplicación de aquella.

No puede pasarse desapercibido el hecho de que, a pesar de todas sus limitaciones, el proceso de desarrollo curricular para la Educación Indígena Bilingüe Bicultural constituyó, dentro del tiempo político y administrativo del régimen, un paso más en la consecución de la educación específica que demandaban, y sigue demandando los indígenas; es decir, una educación que de cauce al cumplimiento de sus expectativas, su proyecto sociohistórico y consolide su devenir.

En este sentido, la experiencia que las comunidades y escuelas tuvieron en el desarrollo del proyecto, así como la formación y actualización recibida por el maestro y la participación de los padres de familia y niños en la captación de contenidos, la búsqueda de aplicación de estos como contenidos educativos por los maestros y su "acoplamiento" con los contenidos nacionales y universales, son antecedentes que pueden ser retomados para sustentar la elaboración de un proyecto cultural, un proceso de desarrollo curricular intercultural específico, que lleve a proveer los elementos teóricos y conceptuales que permitan al educando indígena, y no indígena, reconocer la diversidad cultural y respetar la diferencia.

La participación de los miembros de la comunidad y de la escuela (maestros y alumnos), en el proceso, dio lugar a que realizaran conjuntamente trabajos de investigación y actividades específicas, experiencia participativa que puede servir de base, al igual que lo anterior, para hacer realidad dicha educación. Por ejemplo, la libre traducción de algunas de las unidades programáticas del español, lengua en que fueron originalmente escritas, a la lengua indígena de cada región, la elaboración de alfabetos, gramáticas y metodologías para la lecto-escritura de la lengua indígena (mixe, nahua, tlapaneca o totonaca), la promoción de la elaboración, adaptación y uso de materiales del medio natural y los contenidos socioculturales locales, como materiales didácticos, la integración de pequeños bancos de datos y la elaboración de textos de contenidos étnicos regionales, u obras de narrativa indígena elaboradas en español, en cada centro escolar y comunidad, son acervos que apuntan en ese sentido.

En este proceso, finalmente, los Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena representan el máximo avance logrado en esa dirección. Sin embargo, dada su insistencia en la adecuación y/o la adaptación de las actividades de los programas nacionales al medio del escolar indígena, ellos no pueden ser considerados una propuesta intercultural. Y si bien representan un intento de llegar a "embonar" los contenidos de la cultura indígena con los de la cultura nacional y universal, solo concretan aspectos filosófico-políticos, jurídicos, administrativos y contenidos culturales validados en el proyecto cultural promovido por el Gobierno, en respuesta a las demandas de los sectores sociales dominantes, proyecto y contenidos que trasminaron, durante la llamada "Década Perdida", un período crítico, controvertido y contradictorio de nuestra historia común, hacia la educación de los grupos indígenas del país.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM NAZIF, Mirtha: "Reflexiones sobre los principales planteamientos curriculares actuales,
- AGUIRRE BELTRAN, G.: Teoría y practica de la educación indígena, Edit. SEP-SETENTAS, México, 1973.
- AMADO, Massimo: Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico, Santiago de Chile, UNESCO, 1987, pp. 19-25.
- ANDERSON, Gary L.: "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas" en: Rueda B. Mario, et al, (comps)., El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas, UNAM, CISE, 1991.
- ANPIBAC: "Declaración de principios y programas de acción de la ANPIBAC" , México, 1977
- ANPIBAC: Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe y bicultural, México, 1979
- ANPIBAC: "Los indígenas y su política educativa" . I Congreso Nacional, México, 1980.
- ANPIBAC: I Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural. (Fundamentos, instrumentos de investigación y agenda de trabajo), México, Impresiones "Aries" , 1979.
- APPLE, Michel W: Ideología y currículo, tr. De Rafael Lassaletta, Akal, España, 1986.
- BLOOM, Benjamín S.: Taxonomía de los objetivos educacionales. Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
- BOBBIT, Franklin, Prefacio y Capitulo I. "Dos niveles de experiencia educativa" en: The Curriculum, Boston, Houghton Mifflin Company, reprinted edition 1971 (1918). Tr., por Ana María Sierra, revisión técnico-conceptual y notas: Angel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Celia Ramírez, Azucena Rodríguez, Seminario "La Nueva sociología de la educación y el discurso del curriculum" , CESU-UNAM, Julio 1987, 10 p. (mecanógrafa).
- BONFIL BATALLA, Guillermo: "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos" en Papeles de la Casa Chata, Edit. CIESAS, México, 1982.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, et al: América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio, Edit. FLACSO, San José, Costa Rica, 1982.
- BORDIEU, Pierre y J. PASSERON, "La reproducción" , Edit. Laia, Barcelona, 1989.
- BRICE HEATH, Shirley La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación, INI, México, 1977:134-143.

BURNS, A.F.: "An Anthropologist at Work: Field Perspectives on Applied Ethnography and Independent Research Firm", en: Anthropology and Education Quarterly, 1975, 6 (4): 28-33.

CALATAYUD, Alejandro: Perfil de escolaridad del personal docente de la Dirección General de Educación Indígena, S.E.P., México, D.F., 1982.

CALVO PONTÓN, Beatriz y Laura Donnadieu Aguado: Una educación ¿Indígena Bilingüe y Bicultural?. Capacitación diferencial de los maestros mazahuas, CIESAS, México, 1992.

CAMPANI, Giovanna: "Curriculum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra", en: La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular, Xavier Besalu, Giovanna Campani y Josep M. Palaudarias, comps., Ediciones Pomares - Corredor, Barcelona, 1998:108-109

CASO, Alfonso: La comunidad indígena, Prólogo de Gonzalo Aguirre Beltrán, SEP-Setentas, México, 1971.

CASTILLO, Isidro: Indigenistas de México, SEP, Dirección General de Asuntos Indigenistas, México, 1968.

C.I.I.S: Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, Centro de Investigación e Integración Social, México, 1981.

CISINAH: Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1979-1982.

CISINAH: Plan de Estudios de la Licenciatura en Etnolingüística, Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia 1983-1986, México, 1983.

CECONCA: Materiales de capacitación para adultos en lengua indígena

COLIBRÍ, revista

COMO HACER MEJOR, revista

CNTE-DGEP: Criterios para elaborar planes y programas de Estudio, Comisión de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza, 1982:11-48.

CONAPO: Censo General de Población (1980), México, s/d

CNTE, DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, COMISION DE PLANES DE ESTUDIO, PROGRAMAS Y METODOS DE ENSEÑANZA DE LA SEP: Criterios para elaborar planes y programas de estudio, SEP, México, 1982:11-48. (Serie Cuadernos del Consejo 5).

CNTE: Cultura nacional, culturas nativas y educación, en: Educación, revista del CNTE, Núm. 39, enero-marzo, 1982.

CNTE, EL MAESTRO, revista del CNTE

IV ASAMBLEA NACIONAL PLENARIA DEL CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN, 1963

DEAL, T.E.: "An Organizational Explanation of the Failure of Alternative Secondary Schools" en Educational Researcher, 1975, 4 (4): 10-16.

DÍAZ BARRIGA, Angel: Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio, Edit. Nuevomar, México, 1984 (a). 150 p.

DÍAZ BARRIGA, Angel: Ensayos sobre la problemática curricular, Cursos básicos para formación de profesores, Area de sistematización de la Enseñanza, Unidad: Evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, Edit. Trillas, México, 1984 (b).

DGEI: Informe de Labores 1981-1982:197.

DGEI: Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, México, 1985:7-9.

DGEI: Programa Nacional de Educación y Cultura Indígena, DGEI, 1983: 5-6.

DGEI: Prontuario Estadístico, 1990.

DGEI: "Curso de actualización didáctica para promotores y maestros de educación preescolar indígena y primaria bilingüe y bicultural, México, 1985.

DGEI: Plan de Estudios de la Educación Indígena (Bilingüe Bicultural), México, 1985.

DGEI, "Curso de Orientación a Capacitadores de Aspirantes a Promotores de Educación Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe Bicultural", México, 1986.

DGEI: "Curso de Actualización Didáctica para Maestros de 2o. a 5o. grados de Educación Primaria Bilingüe y Bicultural", México, 1986.

DGEI: Curso "Orientación Pedagógica para Conductores del Curso de Inducción a la Docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel preescolar y primaria indígenas", México, 1987.

DGEI: Curso "Orientación Pedagógica para Conductores del Curso de Inducción a la Docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel preescolar y primaria indígenas", México, 1987.

DGEI: "Cursos de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales bilingües, para el nivel de preescolar indígena y primaria bilingüe", México, 1987.

DGEI: " Programa de capacitación para conductores de grupo responsables del curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales del nivel del preescolar" , México, 1987.

DGEI: Guía de observación en el aula de la implantación y aplicación de las unidades programáticas de la propuesta curricular genérica, México, 1986.

DGEI: Cédula para el seguimiento técnico-administrativo de la implantación y aplicación de las unidades programáticas de la propuesta curricular genérica, México, 1987.

DGEI: Cuestionario para el seguimiento técnico-pedagógico de la implantación y aplicación de las unidades programáticas de la propuesta curricular genérica de Educación Indígena (Bilingüe Bicultural), México, 1987.

DGEI. Guía para el seguimiento social de aplicación e implantación de las unidades programáticas de la propuesta curricular genérica de Educación Indígena (Bilingüe Bicultural), México, 1987.

SEP/DGEI: Seminario Taller sobre Política y Metodología de la Educación Indígena en los Niveles de Preescolar y Primaria Bilingüe Bicultural, 1983.

DGEI: Curso de Capacitación " Manejo de plan y programas de estudios y el empleo de libros de texto" para personal docente de primaria 1985.

DGEI: Curso de capacitación " Manejo de plan y programa de estudios y actualización de materiales didácticos" , 1986.

DGEI: Proyecto Estratégico No. 83, 1986

DGEI: " Curso de Orientación Técnico - Pedagógica para docentes de Educación Preescolar" , México, 1986.

DGEI: " Curso de Orientación Técnico - Pedagógica para docentes de Educación Primaria" , México, 1986.

DGEI. Proyecto Estratégico No. 3, Elevar el aprovechamiento escolar en la Educación Primaria, 1986.

DGEI: " Seminario Técnico - Pedagógico para Jefes de Zona, supervisores, asesores de campo, directores y maestros de grupo" , México, 1986-1987.

DGEI: " Curso de Capacitación para aspirantes a Promotores de Educación Primaria Bilingüe" , 1986.

DGEI, CONAFE, INI, SEP: " Programa de Educación Preescolar y primaria bilingüe-bicultural para todos los niños indígenas" , en: Informe Anual de Labores, 1981-1982, México, octubre de 1982.

DGEI/ C.I.I.S. Cuadernos Guía. Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

- DGEI. Organigrama de Funciones del Personal, México, 1985.
- DGEI: Prontuario Estadístico, 1990.
- DGEI/CIESAS: Plan de Estudios de la Licenciatura en Etnolingüística, 1982, 1984, 1986.
- EGGLESTONE, J. Sociología del currículo escolar, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.
- EVERHART, R.B.: "Problems on Doing Fieldwork in Educational Evaluation", en: Human Organization, 1975, 34: 205-215.
- EVERHART, R.B. "Ethnography and Educational Policy: Love and Marriage or Strange Bedfellows?", en: Anthropology and Education Quarterly, 1976, 7 (3):17-25.
- EVERHART, R.B.: "Between Stranger and Friend: Some Consequences of Long Term Fieldwork in Schools" en: American Educational Research Journal, 1977, 14: 1-15.
- FERNÁNDEZ H., Héctor; "Apuntes Generales Sobre el Currículo" en: Foro Universitario, STUNAM, México, Epoca II, año VII, No. 76, marzo de 1987.
- FERREIRO, Emilia y Gómez Palacio M., Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, Fascículos 1 y 2, DGEE-SEP-OEA, México, 1982.
- FERRY, Gilles: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, tr. Rose Eisenberg Weider y Ma. del Pilar Jiménez Silva, Ediciones Paidós, México, 1990.
- FIGUEROA, Milagros Roberto Follari y Gabriela Rodríguez: "Corrientes psicológicas y curriculum" En: Planes de Estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular, Raquel Glasman y María de Ibarrola, coords., Editorial Nueva Imagen, México, 1980: 213- -245.
- FLORES FARFÁN, José Antonio y José Luis MOCTEZUMA ZAMARRÓN: "Notas en torno a las nuevas propuestas de Educación Bilingüe: Un género de ciencia lingüística ficción" , México, ENAH, 1982.
- FREIRE, Paulo: La educación como práctica de la libertad, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía del oprimido, Tierra Nueva, Montevideo, 1970. (1973, 1979)
- FREINET, C.: Técnicas de la escuela moderna, Siglo XXI, México, 1971, 1973, 1978.
- FUENTES MOLINAR, Olac: Educación y política en México, Nueva Imagen, México, 1988.

GABRIEL HERNANDEZ, Franco: " De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe y bicultural" (mimeo), 1981.

GABRIEL HERNANDEZ, Franco: " El proyecto educativo de los grupos étnicos en México. La educación bilingüe y bicultural" , ANPIBAC, México, 1981.

GABRIEL HERNANDEZ, Franco: " El momento histórico de la educación indígena bilingüe bicultural" . (Documentos leído en la ceremonia de clausura del seminario sobre: Criterios y estrategias para el diseño curricular de la educación indígena bilingüe bicultural, coordinado entre ICASE y la DGEI, Auditorio Margarita Maza de Juárez, SEP), México, 13 sept., 1983.

GALAN GIRAL, Ma. Isabel; MARIN MENDEZ, Dora Elena: " Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum" , en Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM - editorial PORRUA, México, 1988, pp. 15-27.

GIROUX, Henry A.: " Hacia una nueva Sociología del currículo" en Educational Leadership, diciembre 1979, Washington, pp. 248-253, Tr. Por H. Rojas, Revisión Prócoro Millán, Dirección General de Planeación, SEP.

GIROUX, Henry A.: (1985), citado por Stephen Kemmis y Lindsay Fitzclarence en El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción, Ediciones Morata, Madrid, 1988:30-33

GIROUX, Henry A.: " Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico" , en: Harvard Educational Review, Vol.53, No 3, agosto de 1983, pp. 257-294. (Traducción de María de Ibarrola).

GIROUX, Henry A.: " Hacia una nueva sociología del currículo" en Educational Leadership, Diciembre 1979, Washington, pp. 248-253. Traducido por H. Rojas. Revisión Prócoro Millán, Dirección General de Planeación, SEP, 17 p.

GIROUX, Henry A., " Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" , en Cuadernos Políticos, No. 44, julio-diciembre, México, Ediciones Era, 1985, pp, 36-65. (Traducción de Raquel Serur).

GLASMAN, Raquel y María de IBARROLA: Diseño de planes de estudio, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 2ª, México, 1980. Colaboradores: Carlos Acusa, Enrique Carrión, Francisco Castillo y Rossana Gómez.

GLASMAN, Raquel y María de IBARROLA, Planes de Estudios. Propuestas Institucionales y realidad curricular, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.

GLASMAN, Raquel y Milagros FIGUEROA: "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular" en: Documento Base al Congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. 1, México, 1981.

GOETZ, J.P. y M.D. LeCompte: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, tr. Antonio Ballesteros, revisión y prólogo por Jurjo Torres Santomé, Morata, Madrid, 1983.

GOETZ, J.P.: "Configurations in Control and Autonomy: A Microethnography of a Rural Third Grade Classroom (Tesis doctoral. Departamento de Educación en Estudios sociales, Universidad de Indiana). 1975), en Dissertation Abstracts International, 1976b, 36: 6175*. (Microfilm de la Universidad No. 76-6275).

GUZMÁN GÓMEZ, Alba: Voces indígenas. Educación Bilingüe Bicultural en México, Dirección General de Publicaciones CONACULTA - INI, México, 1991.

HERNANDEZ HERNANDEZ, Natalio: "Situación sociocultural del indígena en México", ANPIBAC, México, 1977.

HERNANDEZ LOPEZ, Ramón: "La acción indigenista en las áreas indígenas", México, sd, (copia xerox).

HERNÁNDEZ MORENO, Jorge y Alba GUZMÁN GÓMEZ: "Trayectoria y Proyección de la Educación Bilingüe Bicultural en México", en México Pluricultural, Juan Lezama y Patricia Scanlon, comps. SEP/Porrúa, México, 1985.

HERRIOT, R.E.: "Ethnographic Case Studies in Federally Funded Multidisciplinary Policy Research: Some Design and Implementation Issues", en: Anthropology and Education Quarterly, 1977, 8:106-115.

ICASE: Seminario sobre Desarrollo Curricular, UPN-Ajusco, México, 1989.

IMSS/COPLAMAR/DGEI : 24 spots para radio, coproducciones

INI. 30 años después. Revisión crítica. (México Indígena, Organo de difusión del Instituto Nacional Indigenista, Numero especial de aniversario, Trillas, 1982.

INI-SEP: Acción Indigenista en la Zona Cora-Huichol, Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, México, 1971.

JACKSON, Phillip W.: "El curriculum y sus descontentos" en Curriculum and Instruction. Alternatives in Education. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1981 pp. 367/380. Tr. Por Celia Palacios Suarez, ENEP-Z, UNAM, Seminario "Evaluación Curricular, Concepciones, perspectivas". CESU-UNAM, Junio 1987, 29 p. (mecanograma).

- JANES, R.W.: "A Note on Phases of the Community Role of the Participant Observer", en American Sociological Review, 1961, 26:446-450.
- KARABEL, J. y A.H. HALSEY "La investigación educativa: Una revisión e interpretación", en Poder e ideología en educación, Nueva York, Oxford University Press, 1976. Traducción Universidad Pedagógica Nacional.
- KEMMIS, Stephen y Lindsay FITZCLARENCE: El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción, Ediciones Morata, Madrid, 1988.
- KNELLER, George F.: Introducción a la antropología educacional, versión castellana de Marcelo Pérez Rivas, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1974.
- LATAPÍ SARRE, Pablo: Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976, México, Nueva Imagen, 1980.
- LATAPÍ SARRE, Pablo: "Un siglo de la Educación en México. 5 Proyectos sobrepuestos", Teleconferencia, vía medios, EDUSAT, Biblioteca Educativa Mexicana Siglo XXI, 1998.
- LECOMPTE, Margarte D. y Judith Preissle Goetz: "Ethnographic data collection in evaluation research", en: Educational Evaluation and Policy Analysis, 1982, 387-400.
- McCALL, G.J. y Simmons, J.L. eds Issues in Participant Observation: A text and Reader. Reading, Mass. Addison-Wesley, 1969.
- MAGER, Robert: La confección de Objetivos para la Enseñanza, Editorial Salcian, Columbia, 1970.
- MARCUSE, Herbert: El hombre unidimensional, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1969.
- MARX, M.H. y Hillix, W.A.: Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- MERCADO, Serafín: México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- MEXICO: Censo General de Población, 1980.
- MEXICO: Proyecciones del Censo General de Población, 1980.
- MODIANO, NANCY: La educación indígena en los Altos de Chiapas, tr. R. Gómez C.), México, SEP-INI, 1974.
- NAHMAD SITTON, Salomón: "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en INI 30 Años después, INI, México, 1981.

- NELSON, A.G.: "Information Makes Might: The Relationship Between Information and Power Explored", en: Anthropology and Education Quarterly, 1979, 10:96-108.
- NÚÑEZ, María Salud:, "La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria" en El Maestro, CNTE, SEP, México.
- PANSZA GONZALEZ, Margarita, Esther Carolina PEREZ JUAREZ y Porfirio MORAN OVIEDO: Fundamentación de la didáctica, Ediciones Gernika, Tomos I y II, México, 1986, 228 y 137 p.
- PIAGET, Jean: Psicología y pedagogía, 4ª, edición, México, Ariel, 1977.
- PIAGET, Jean: Epistemología genética, Buenos Aires, Salpin, S.A., 1977.
- PIAGET, Jean: A dónde va la educación, 3ª. Edición, Barcelona, Teide, 1978.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL: Plan global de desarrollo, 1980-1982, México, PEF. 1980.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL: Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, PEF, mayo 1983.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL MEXICO. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, PEF., México, 1984.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL MEXICO: Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral, 1984-1987, Méxicó, PEF., 1984.
- PONTY, Merlean POPHAM Y BAKER: El maestro y la enseñanza escolar, Edit. Paidós. Buenos Aires, 1972.
- PRIMER CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO, Pátzcuaro, México, 1940.
- PRIMERA ASAMBLEA DE FILÓLOGOS Y LINGÜISTAS, Pátzcuaro, Mich., México, 1939.
- PUIGDELLIVOL, Ignasi: Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad, Editorial Graó, España, 1998.
- RABINOW, Paul and William M. Sullivan: Interpretativa Social Science, University of California Press, Berkeley, 1979.
- REICHARDT, CH. Y Th. Cook: "Hacia la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos" en Cook y Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morara, Madrid, 1986.
- REYES HEROLES, JESUS: Educación para construir una sociedad mejor, I, II, SEP/CULTURA, Dirección General de Publicaciones, México, 1985.

RICHBERG, J.A.: "Dual Jurisdiction and Political Conflict: A Case of the Cochtaw Follow Through Program" en: Journal of Research and Development in Education, 1976, 9 (4): 91-101.

ROSS ROMERO, Ma. del Consuelo: Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán. INI, Serie Antropología Social No. 63, México, 1981.

SACRISTÁN, J. Gimeno: El curriculum: una reflexión sobre la practica, Morata, Madrid, 1991:18,72.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, La Filosofía de la praxis, ed. Grijalbo, México, 1978:123 132, citado por Figueroa, Roberto Follari y Gabriela Rodríguez, 1980:214.

SCANLON, Arlene y Juan LEZAMA MORFIN: (comp.) México pluricultural. De la Castellanzación a la educación indígena bilingüe y bicultural, Porrúa/SEP, México, 1982.

SEP. Plan y Programa de Estudios para las Escuelas Normales, Rurales y Urbanas, México, 1944.

SEP. Plan y Programa del Nivel de Preescolar, México, 1979. SEP. Normas fundamentales, México, 1979.

SEP. Plan y Programa del Nivel de Preescolar, México, 1979. SEP. Normas fundamentales, México, 1986.

SEP. Plan y Programa del Nivel de Preescolar, México, 1979. SEP. Normas fundamentales, México, 1987.

SEP. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, DGPP, 1982.

SEP: Informe Anual de Labores, 1981-1982, Programa Nacional de Educación para Todos, (DGEI, CONFE, INI), México, 1982.

SEP: Acuerdo 9909, junio de 1956.

SEP. Acuerdo 3810, marzo de 1976.

SEP: Acuerdo 17, Julio de 1978

SEP: Diagnóstico y Evaluación de Alternativas Educativas para la Población Indígena, México, 1982.

SEP. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Publica, México, 1983.

SEP: La profesionalización de la educación normal en México, Cuadernos SEP, México, Sept. 1984.

SEP: Reglamento Interior de la Comisión de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza (Julio, 1986).

- SEP: Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), 1979.
- SEP: Ley Federal de Educación, México, 1983.
- SEP: "Adecuación y Complementación de Programas", México, s/d, (Documento mecanografiado)
- SEP: Decreto de Creación del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, México, 1964.
- SEP/CNTE: Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación, abril 1979.
- SEP/DGEI: Plan y Programa de Educación Preescolar, 1979.
- SEP/DGEI: Informe Anual de Labores del Programa de Educación preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe y Bicultural para todos los Niños Indígenas, 1981-1982:37.
- SEP/DGEI: Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para Todos los Niños Indígenas, Octubre de 1982.
- SEP/DGEI: Seminario Taller sobre Política y Metodología de la Educación Indígena en los Niveles de Preescolar y Primaria Bilingüe Bicultural, 1983.
- SEP/DGEI: Curso de Actualización Pedagógica al Personal Docente que capacitará a los Docentes que atienden la Educación Primaria Indígena, 1983.
- SEP/DGEI: Programa Nacional de educación y Cultura Indígena, México, 1983.
- SEP/DGEI: La nueva escuela indígena, Proyecto de Investigación, México, 1980-1982.
- SEP/DGEI: Proyecto Estratégico de Educación Rural e Indígena (05), México, 1985.
- SEP/DGEI: Diseño de Investigación Participativa para la Elaboración de los Programas de Educación Preescolar y los dos primeros grados de Educación Primaria, México, 1985:8.
- SEP/DGEI. Sistema de Educación Indígena, México, 1985.
- SEP/DGEI: Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, SEP-DGEI, México, 1985.
- SEP/DGEI: Modelo Pedagógico para la Educación Indígena, SEP-DGEI, México, 1985.
- SEP/DGEI: Propuesta Curricular Específica para la Educación Indígena, 1985.

SEP/DGEI: Proyecto normal 01, Apoyo técnico a la Educación Primaria y Preescolar Indígena, México, 1986.

SEP/ DGEI: Plan de Estudios de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, México, 11 de julio de 1985, 1986:6.

SEP/DGEI: Proyecto Estratégico 10, "Apoyo técnico a la Educación Primaria Bilingüe-Bicultural", 1986.

SEP/DGEI: Proyecto normal 04, Apoyo técnico a la Educación Primaria y Preescolar Indígena, México, 1986.

SEP/DGEI: Proyectos estratégicos 09 y 10, Apoyo Técnico a la Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, México, 1986.

SEP/DGEI: Proyecto 03, Elevación del Aprovechamiento Escolar en la Educación Primaria y Secundaria, México, 1986.

SEP/DGEI: "Apoyo técnico a la Educación Preescolar Indígena", Proyecto normal 01, (con cargo al Proyecto Estratégico 09 de la dependencia) 1983-1986.

SEP / DGEI: Bases Generales de la Educación Indígena, Edit. SEP-DGEI, México, 1986.

SEP/ Sub Sec. Educ. Elem / DGEI: Propuesta Curricular Genérica para la Educación Básica de 10 grados, México, 1986.

SEP/SUB SEC. EDUC. ELEM. / DGEI: Propuesta curricular genérica.

SEP/DGEI: Manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, México, (1986), 1987, 1988.

SEP/DGEI Mi primer libro, México, 1980s, 1990s.

SEP/DGEI: Libro del Maestro Bilingüe, México, 1987.

SEP/DGEI: Cuaderno de Actividades del Primer Grado de Primaria Bilingüe-Bicultural, (Unidades 1-8), México, 1987.

SEP/DGEI: Libro de lecto-escritura para Primer Año en Lengua Materna, México, 1987.

SEP/DGEI: Libro del Maestro para el Manejo del Libro de lecto-escritura en Lengua Indígena (Primer Año), México, 1987

SEP/DGEI: Libro de Lectura de Segundo Año en Lengua Indígena, México, 1987.

SEP/DGEI: Libro del Maestro para el Manejo del Libro de Lectura para el Segundo Año en Lengua Indígena, México, 1987.

SEP/DGEI: Gramática en lengua indígena, México, 1987.

SEP/DGEI: Manual para la enseñanza del Español a Hablantes de Lengua Indígena (Primer Grado), Libro del Alumno, México, 1987.

SEP/DGEI: Manual para la enseñanza del Español a Hablantes de Lengua Indígena (Primer Grado, Libro del Maestro), México, 1987.

SEP/DGEI: Libro de enseñanza de la Lengua Indígena (Libro del Niño), México, 1987.

SEP/DGEI: Libro de Enseñanza de la Lengua Indígena como Segunda Lengua (Libro del Maestro), México, 1987.

SEP/DGEI: Manual para la Alfabetización en Lengua indígena, México 1987.

SEP/DGEI: Guía para el Maestro del Español para Adultos, México, 1987.

SEP/DGEI: Proyecto de Investigación para la Elaboración de un Manual de Captación de Contenidos Étnicos (para la Educación Bilingüe Bicultural), México, 1987

SEP/DGEI. Manual de Captación de Contenidos Étnicos, Edit. SEP-DGEI, México, 1987.

SEP/DGEI: DGEI, CONAFE, INI: Programa de Educación Preescolar y Primaria Bilingüe-Bicultural para Todos los Niños Indígenas. Informe Anual de Labores, 1981-1982, México, octubre de 1982.

SEP/DGEI, TV: (Guiones para televisión en tres lenguas), México

SEP/ DGEI. Propuesta Programática Genérica para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, México,

SEP/ DGEI. Propuesta Programática Genérica para el Segundo Grado de Educación Primaria Bilingüe Bicultural, México,

SEP/DGEI: Diseño de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, México

SEP/DGEI: Propuesta de Plan y Programa para el Nivel Preescolar de Educación Indígena, México, 1987, 1988 (Documento de trabajo).

SEP/DGEI: Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, México, 1988.

SEP/DGEI: Cuentos, mitos y Leyendas en Lengua Indígena, México, 1988.

SEP/DGEI: Libro del Maestro para el Primer Grado de Educación Bilingüe Bicultural, México, 1989.

SEP-DGEI: Modelo de Educación Indígena, Edit. SEP-DGEI, México, 1989.

SEP/DGEI: "Unidades programáticas de tercer a sexto grados de Educación Primaria Indígena", México, 1985, 1986, 1987, 1988.

SEP/DGEI: Manual de Funciones del Personal de la Dirección general de Educación Indígena, México, 1986.

SEP/DGEI: "Paquete de instrumentos para el seguimiento de la Propuesta Curricular Genérica", México 1985, 1986.

SEP/DGEI: Estrategias para la Elaboración, Administración, Evaluación y Desarrollo de Planes y Programas de Estudio y Apoyos Didácticos de la Educación Básica de 10 Grados, México, 1984,1985.

SEP/DGEI. Desarrollo de las Lenguas Indígenas, (Proyecto de investigación), México, 1985.

SEP/DGEI: Propuesta Genérica para la Educación Indígena (Básica) Bilingüe Bicultural, México, 1985.

SEP/DGEI. Modelo Pedagógico Ideal, México, 1986.

SEP/DGEI. "Curso de Formación de los Recursos Humanos para la Capacitación a Promotores Culturales Bilingües", México, 1985

SEP/DGEI: "Curso de Actualización Didáctica para Promotores y Maestros de Educación Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe y Bicultural", México, 1985.

SEP/DGEI: "Curso de Orientación a Capacitadores de Aspirantes a Promotores de Educación Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe Bicultural", México, 1986.

SEP/DGEI: "Curso de Actualización Didáctica para Maestros de 2° a 5° Grados de Educación Primaria Bilingüe y Bicultural", México, 1986.

SEP/DGEI: "Curso de Orientación Pedagógica para Conductores del curso de Inducción a la docencia para Aspirantes a Promotores Culturales del Nivel Preescolar y Primaria Indígena", México, 1985.

SEP/DGEI: *Paquete (s) de Instrumentos del Seguimiento de la Propuesta Curricular*, México, (1985, 1986).

SEP/DGEI: Propuesta de Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena, México, 1986.

SEP/DGEI: Propuesta de Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena, 1987

SEP/DGEI. Libro del Niño, Educación Preescolar Indígena, México, 1986.

SEP/DGEI. Guía Didáctica del Maestro de Preescolar Indígena, México, 1987.

SEP/DGEI/DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACIÓN Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO: Planes y Programas de Estudio de Educación Normal, Modalidades Escolarizada y Semiescolarizada, Proyecto, México, s/f.

SEP/ SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL, DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, DGEI: Modelo para la Educación Rural e Indígena, México, Agosto, 1985.

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR: Paquete didáctico para Jardines de Niños, México, 1979.

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR: Libro del Niño, México, 1980.

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR: Guía didáctica para el maestro, México, 1980.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL: "Caracterización de la Educación Bilingüe Básica", México, 1983.

SEP/SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL: Sistema de Superación Profesional, México, 34-35.

SEP/ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Lineamientos Generales para la Investigación Educativa, México, 1985.

SEP/ SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL: Reqlamento Interno de la Comisión de Investigación Educativa, México, 1985.

SEP, SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL/ DGEI. "Propuesta Programática para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe Bicultural", México, 1986.

SEP/SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN EDUCATIVA, DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, DIRECCIÓN DE CONTENIDOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS: "La complementación y Adecuación de los Programas Nacionales de Educación Básica y Normas para la Elaboración de Textos producidos por los Estados", México, 1986.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL: Lineamientos para la Investigación Educativa, México, 1983.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL: Reqlamento Interno de la Comisión de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Elemental México, 1985.

SEP: Acuerdo 17. Sobre evaluación (El cual deroga el Acuerdo 3810 de marzo de 1976 y el 9909 de la Dirección General de Enseñanza Normal de 25 de junio de 1965), México, julio, 1978.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL/COMISIÓN DE PLANEACION, COORDINACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEL CNTE / DGEI: Diagnóstico de la Educación Básica, México, enero 1988.

SEP/SUBSECRETARÍA DE EDUCACION ELEMENTAL/DGEI: "Proyecto de capacitación del Personal Bilingüe", Reunión Nacional de Información sobre la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural, México, 1985.

SEP/SUB SECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL / DGEI: Propuesta Curricular Genérica, México, 1986.

SCHWAB, Joseph J.: "Problemas, tópicos y puntos en discusión", en Stanley Elam (comp.): La educación y la estructura del conocimiento. Tr. Por Ma. del Rosario Lores Arnaiz y Raúl Orayen, El Ateneo, Buenos Aires, 1973.

SHIRLEY BRICE, M.: La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación, México, INI, 1977.

SMITH, L.M y M.P. Keith, Anatomy of Educational Innovation: an Organizational Analysis of an Elementary School, New York, Wiley, 1971.

SMITH, L.M. y C.P. Carpenter: General Reinforcement Package Project: Qualitative Observation and Interpretation, St, Louis, Central Midwestern Regional Educational Laboratory, 1972.

SMITH, L.M. y S. Schumacher: Extended Pilot Trials of the Aesthetic Education Program: A Qualitative Description, Analysis and Evaluation, St, Louis, Central Midwestern Regional Educational Laboratory, 1972.

SOLANA, FERNANDO, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.): Historia de la Educación Pública en México, F.C.E., México, 1981.

SPRADLEY, J.P.: Participant Observation, Nueva York, Holt, Reinehart, and Winston, 1980.

STAVENHAGEN, Rodolfo y Margarita NOLASCO. (Coords.): Política cultural para un país multiétnico, SEP-DGCP, México, 1988.

STENHOUSE, Lawrence: (1975:5), citado por Kemmis y Fitzclarence en El curriculum: Mas allá de la teoría de la reproducción, tr. Pablo Manzano, Ediciones Morata, Madrid, Capítulo 1, La naturaleza de la teoría del curriculum, 1988:28-29.

STENHOUSE, Lawrence: Investigación y desarrollo del curriculum, Prologo por José Gimeno Sacristán, Versión española de Alfredo Guerra Miralles, Ediciones Morata, Madrid, 1984.

SWADESH, Mauricio: Juegos para aprender español, Edit. SEP, México, 1973.

TABA, Hilda: Elaboración del currículo, 4ª. Ed. Tr., por Rosa Albert, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1979.

TAYLOR, S.J. y R. Bogdan: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, tr. Jorge Poatigorsky, Paidós, Buenos Aires, 1992.

TREND, M.G.: "On the Reconciliation of Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research: A Case Study", en: Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. T.C. Cook u C.S.

Reichardt, eds., pp. 68-86, Beverly Hill, Cal.: age, Traducción española: Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Madrid, Morata, 1986.

TYLER, Ralph: Principios básicos para la elaboración del currículo, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1973.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena, Plan 79, Ajusco, México, 1982.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL/CREFAL, III, DGEI: Seminario-Taller "Diseño Curricular para la Educación Indígena", Elba Gigante coord., con la colaboración de Ernesto Díaz Couder, UPN, México, 1989.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: Propuesta de Plan de Estudios de la Maestría en Educación Indígena 1989, Ajusco, México, 1990.

VAN DIJK, Teun A.: La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario, tr. De Sibila Hunzinger, con epílogo a la edición castellana del autor, Ediciones Paidós, España, 1989.

VARESE, Stefano, ET AL: Indígenas y educación en México, Centro de Estudios Educativos / Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, México, 1982.

VARGAS, María Eugenia: Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982, CIESAS, México, 1994.

WISS, Eduardo: "hermenéutica crítica y ciencias sociales (fotocopia), México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983, Parágrafos 1 y 4-6

WHITTROCK, Merlin C.: La investigación en la enseñanza, Ediciones Paidós, Buenos Aires- México, 1990.

WUEST, Teresa "El actual programa de educación preescolar. Un caso de racionalidad teórica aplicada a la educación", México, UNAM, 1982.

YAÑEZ COSSIO, Consuelo Estado del arte de la educación indígena en el área andina, en: La Educación, Revista Interamericana de desarrollo Educativo, n. 102, v. XXXI, 1988.

YOUNG, M.: "Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado", en Landesmann, M., Curriculum, racionalidad y conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

ANEXOS

1. Anexo 2 a.- Ejemplo de plan de clase
2. Anexo 2 b.- Ejemplo de plan de clase
3. Anexo 3 a.- Area lingüística
4. Anexo 3 b.- Arbol
5. Anexo 3 c.- Caja de madera
6. Anexo 3 d.- *Kuug, uk, kix*
7. Anexo 4 a.- El lugar donde vivimos
8. Anexo 4 b.- Servicios de la comunidad
9. Anexo 4 c.- En que trabajan en la comunidad
10. Cronología del proceso de desarrollo curricular, a julio de 1988.
11. Conclusiones del Seminario Técnico Pedagógico, grupo étnico tlapaneco del Estado de Guerrero.
12. Instrumentos de Seguimiento
13. Mapas

CRONOLOGIA DEL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR

Cronología de acciones realizadas en torno al proceso de elaboración de una Propuesta Curricular Específica para el contexto del subsistema de Educación bilingüe Bicultural, al 12 de julio de 1988.

- Capacitación de personal
- Diseño curricular (elaboración de planes y programas)
- Elaboración de materiales didácticos
- Aplicación y evaluación de los mismos

Con estas acciones se pretendía responder a las expectativas educativas de los diversos grupos indígenas.

- Debido a la inexistencia de una fundamentación teórica de la Educación Indígena, se conforma un grupo técnico interdisciplinario que se aboca a elaborar la correspondiente al nivel de preescolar indígena, (julio, 1983).
- Se fundamenta el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, (octubre, 1983).
- Conformación del equipo que elabora el documento "Modelo Pedagógico de la Educación Indígenas Bilingüe y Bicultural, (Junio de 1983).
- Estrategia para la elaboración, administración y evaluación del desarrollo de planes y programas de estudio y apoyos didácticos de la Educación Básica Indígena de 10 grados, (septiembre de 1984).
- Diseño del Proyecto para la elaboración del Manual de Captación de Contenidos Etnicos, (septiembre de 1984).
- Conformación del equipo interdepartamental de la DGEI para la elaboración de la Propuesta Curricular para la Educación Primaria Indígena, (enero de 1984).
- Conformación del equipo técnico que realiza la crítica al documento del Modelo Pedagógico (Ideal) y se conforma la idea de elaborar el documento de Bases General de la Educación Indígena, (junio de 1984).
- Conformación de la comisión técnica, dependiente de la comisión interdepartamental que lleva a cabo la tarea de definición de la estrategia para la elaboración de planes y programas, (octubre de 1984).

- Solicitud y obtención de apoyo, por parte del ICASE en la capacitación de personal para llevar a cabo el proceso de desarrollo curricular de la Educación Básica Bilingüe Bicultural, (octubre-noviembre de 1984)
- Conformación del equipo que se encarga de la fundamentación psicológica, pedagógica, filosófica y Política de la Propuesta Curricular para la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, (febrero 1984 - marzo 1985).
- Elaboración del documento Bases Generales de la Educación Indígena
- La Subsecretaria de Educación Elemental propone a la DGEL, la idea de elaborar una propuesta curricular genérica, con objeto de apoyarse conjuntamente ante la Dirección Adjunta de Contenidos y Métodos Pedagógicos, que objetó la elaboración de planes y programas específicos para la Educación Indígena, argumentando que solo a ella le competía llevarla a cabo, (1985)
- Elaboración del documento Sistema de Educación Indígena, con el que se pretende articular la posición teórica de los asesores de la subsecretaria con la posición teórica y política de la DGEL, (enero de 1985)
- Elaboración del documento "Caracterización de la Educación Bilingüe Básica," (abril de 1985).
- Primera versión del "Plan de Estudios de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural" (julio de 1985).
- Bajo la instancia de la Subsecretaria de Educación elemental, y más específicamente de la coordinación de asesores de esta, se plantea la idea de conformar un equipo único encargado de la realización de la propuesta curricular genérica y, bajo dicha dirección se inicia el trabajo de elaboración de los programas integrados de 1º y 2º grados, en coordinación con representantes de las direcciones involucradas: la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación Primaria. (agosto de 1985)
- Elaboración del proyecto y Propuesta Curricular para la Educación Rural e Indígena (1985-1986)
- Se conforma el equipo técnico correspondiente y se elabora el documento Manual para la Captación de Contenidos Étnicos, (1985-1986).
- Acuerdo para aplicar la Propuesta Curricular Genérica en 4 grupos étnicos: nahuas de Puebla, totonacos de Veracruz, Mixes de Oaxaca y tlapanecos de Guerrero y se inicia su aplicación en el ciclo escolar correspondiente, (septiembre 1985-junio 1986).
- Se trabaja, durante la etapa inicial de aplicación, con los siguientes documentos: Propuesta Curricular Genérica - Programa integrado 1º y 2º grados -, el Programa de Educación Preescolar y el Manual de Captación de contenidos étnicos, (1985-1986)

- Simposium sobre la Aplicación de la Propuesta Curricular Genérica, para 1ero. y 2do. grados de Educación Bilingüe Bicultural, Básica, Coordinado y organizado por la DGEI, (Septiembre de 1986).
- Encuentro Nacional sobre Educación, Desarrollo e Identidad Cultural de las Comunidades Indígenas de México, convocado por la Universidad Pedagógica Nacional, la Dirección General de Educación Indígena, la Dirección General de Culturas Populares y el Instituto Indigenista Interamericano (octubre de 1986), mismo en el que se presentan una serie de ponencias que tocan los avances logrados con relación a la aplicación de la Propuesta Curricular Genérica.
- Revisión de los programas integrados de 1ero. y 2do. grados, elaboración de los programas de los grados de 3° a 6 de la Propuesta Curricular Genérica y aplicación ampliada de los mismos, durante el ciclo escolar 1986-1987, (Octubre de 1986 – junio de 1987).
- Elaboración de la fundamentación de la Propuesta curricular (abril-mayo 1987)
- Seminario Taller Desarrollo Curricular de la Educación Indígena, Apetatitlan, Tlaxcala, cuyo objetivo fue el de evaluar la pertinencia pedagógica de los materiales elaborados de la Propuesta Curricular de Educación Indígena: Programas para los Grados del Nivel de Primaria, Guía Didáctica para el manejo de la Propuesta Curricular, Manual de Investigación Participativa para la Captación de Contenidos étnicos y Plan de Estudios para el Preescolar Indígena.
- Elaboración de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena
- Reuniones de Consejo Técnico y Seminarios Taller sobre la implantación de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, el Manual de Captación de Contenidos Etnicos y el Plan y Programas de Educación Preescolar Indígena (marzo de 1988).
- Aplicación de los mismos (1988-1989).

DIARIO DE CLASES

GRUPO ETNICO Mixe

REGION: Ayutla Mixe

ZONA DE SUPERVISION: Tamazulápan

COMUNIDAD Cerro de Guadalupe

ESCUELA "VICENTE GUERRERO"

GRADO 4º

PROFESORA Cristina Martínez Cortés

FECHA A 7 de abril de 1986

TIEMPO	ACTIVIDADES	LUGAR	OBSERVACIONES
	<ul style="list-style-type: none"> * Leer y escribir la grafía "nt" * Formar sílabas con la grafía "nt" * Escribir palabras que contengan la grafía "nt" * Como por ejemplo: taad, teedy, tiyy, toox y tuúts * Visualice las palabras que están escritas en el pizarrón * Escucha la lectura de las palabras. * Lea correctamente junto con el maestro. * Diga con sus propias (el significado) palabras el significado de cada una de las palabras. * Responda las siguientes preguntas ¿Que dice aquí? ¿donde dice? Y aquí? etc. * Copie en tu cuaderno las palabras anotadas. * Observe la ilustración lo que ve representado. * Comente sobre la ilustración con tus compañeros y su maestro. * Responda las preguntas: ¿Que es? ¿Como se produce para que sirve? ¿Quién la cuida? ¿Es como se oíse oír? * Visualice la lección presentada en una lámina. * Escucha la lectura del texto. * Lea en voz alta, guiado por el maestro * Diga con sus palabras lo que entendió del texto. * Copie en tu cuaderno la lección. * Dibujamos e iluminemos las siguientes figuras como aparecen: 	<p>En el aula</p>	

Ca
 Pautas de
 Planteamiento

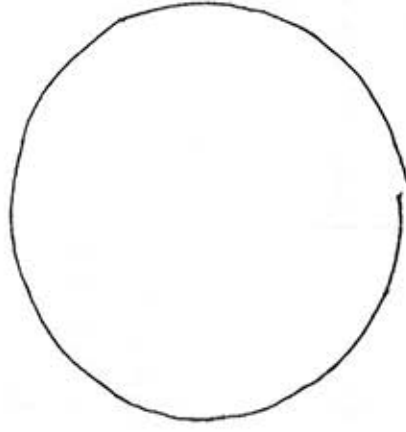
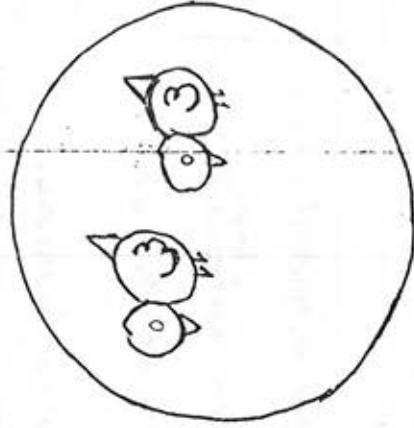
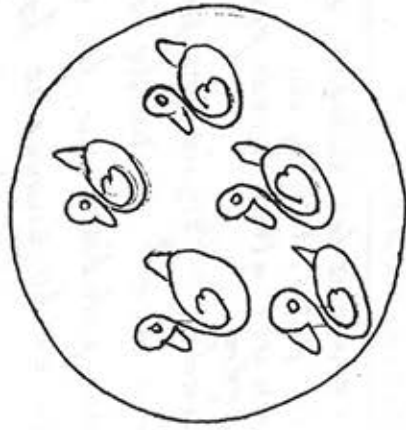
Ensayo de un canto escolar en lengua materna
que se titula "Bien Sentado"

Comentar sobre la higiene, que hacen al momento de
levantarse antes de tomar sus alimentos?

Invitar a los niños que (a) practiquen la higiene
de la limpieza del cuerpo, así como también la limpieza
de los edificios escolares y sus —

A definir la noción del Cero buscando su valor —
en el entorno real como conjunto vacío.

Que el niño exprese el número de colecciones
y escriba por ejemplo:



GRUPO ÉTNICO: MIXE
 REGIÓN: AJUTLA MIXE
 ZONA DE SUPERVISIÓN: H. 21 TAMAZUAPÁN
 COMUNIDAD: CERRO DE GUADALUPE
 ESCUELA: "VICENTE GUERRERO"
 GRADO: 1^o
 PROF. CRISTINA MARTINEZ SIERRA
 FECHA: 27 DE MAYO DE 1988

TIEMPO	ACTIVIDADES	LUGAR	OBSERVACIONES
6 horas	<p>Se repasa a las sílabas, con los grafos siguientes que son la p, ts, t, n y m. Lee en voz alta, guiado por el maestro las ^{sílabas} escritas en el pizarrón. Responde las siguientes preguntas ¿Que dice aquí? ¿Cómo dice? ¿Dónde dice? etc. Formar palabras con las sílabas mencionadas. Copie en tu cuaderno las palabras formadas y lee en voz alta al entregar. Escribe los nombres de los siguientes dibujos que ves representado. Escribe el nombre de los números, p. 20, 30, 40 y 50 en lengua materna. Adquirir la noción de adición, no excediendo de 50. Da varios ejemplos de como resolver las operaciones de adiciones. Hacer ejercicios en su cuaderno formamos nuestra parcela Escolar. Comenta con tus compañeros y junto con el maestro sobre como prepara el terreno para sembrar algunas semillas. Manifiesta con tus propias ideas, que es lo que se hace primero antes de sembrar las semillas. Participa acarrear abonos vegetales para fertilizar el terreno. Salimos al salón para preparar la tierra. "Zusasa" "Cante"</p>	En el salón de clases y fuera del salón	

tutk

mi, ie, tutk
tsuj, ie, tutk
matsk, ie, tutk, ie, tyeK
matsk, ie, tutk, ie, Wien
matsk, ie, tutk, i, kiang
käts, ie, tutk, ie, piäk
tutp, ie, tutk, jabom-jabom

tsik

mutsk, ie, tsik
mutsk, ie, tsikunk
tsowi, ie, tsik
putp, ie, tsik
petsp, ie, tsik
iakp, ie, tsik

tsököj

tsökäwaj
tsökäpakték
tsökäpenty
tsökötutst
tsökäpak
tsökätsujk
tsökäteky

Arbol

Kip
kipyääy
kipyawaj
kipyääts
kipytyëen
kipyu'uty
kipyak
kipyjoajt
kipytyë,ëts
kipyamuun
kipyatsa'atk
kipytyë,ëts
kipyamuun
kipyatsa'atk
kipyuunk
kipytyuy



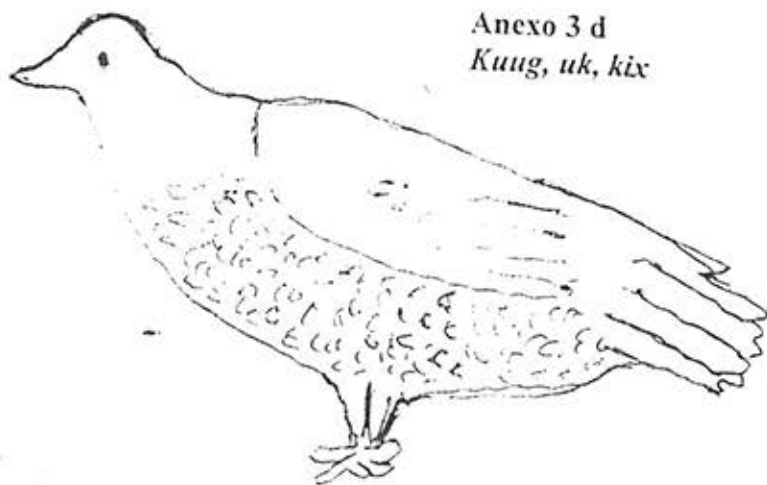
Kajuny @aja de madera

- mëj kajuny
- mutsix kajuny
- kukjwatx kiajuny
- kukpj kajuny
- kajuny këts
- kajuny luk
- kajuny päk
- kajuny ajuot
- kajuny ajop
- kajuny amëj
- kujuny akëts
- kipykiajuny



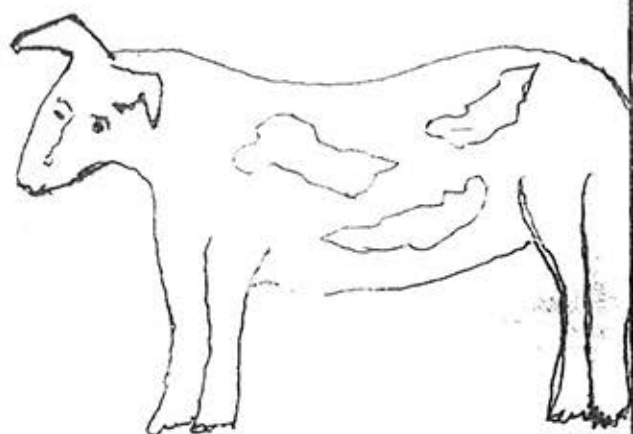
Kuug
 jam kuug xojetp
 m'ik jam habay
 kuug kuug, kuug.
 Nimb jam habay
 janch tsaj yi kuug
 Xäög iög omuom.

Anexo 3 d
 Kuug, uk, kix



UK

Uk tāk
 Uk kāk
 Uk pentē
 Uk xikuots
 Uk tsuts py
 Uk nōts py
 Uk nēts py



Kix
 Kix tsu tōx
 Kix mājāy
 Kix u'ōnk
 Kix ku tsetsy
 Kix ki uaxk



ESTONIAN ETHNOGRAPHIC MUSEUM
 TALLINN

ESTONIAN ETHNOGRAPHIC MUSEUM
 TALLINN

TEMA: EL LUGAR DONDE VIVIMOS

"Fiesta del día de todos Santos"

- 1.- Los alumnos participaron en la Fiesta de todos Santos, entonces en una clase que tocó este tema, dialogamos con los niños que se hace en la fiesta, dónde se hace y cómo se festeja, éstos alumnos se entusiasmaron y divertida la clase sin fastidio, algunos alumnos se interesaron en la fiesta y me preguntaron para que se celebra ésta fiesta y a quién se les ofrenda, aunque de antemano ya lo sabían, les contesté de acuerdo a las experiencias e investigaciones que había recogido.
- 2.- En la siguiente clase; nos reunimos a los alumnos a un costado de la ~~sta~~ iglesia, donde por equipos trabajamos imitando el día de "todos Santos" ocupamos hojas, palos, flores, piedras, deshechos y platicando sobre el grupo que pertenece, se presentó la oportunidad de ir a observar árboles frutales, las cuales ocupan para ofrendar, visitamos a la gente que posee plantas frutales, clasificamos el color y tamaño de las frutas.
- 3.- Mediante éstas actividades se usaron diálogos para entenderse, La cual presenté una lámina con enunciados a cerca del tema para visualización, que contenían ~~los~~ letras vocales (n, ch, t, m, s, y, x), jugamos imitando calaveras.
- 4.- ~~Comentamos sobre la temperatura~~
- 4.- se dió lectura el primer paso en forma global, luego por palabras, en ésta clase corrimos alrededor de la torre una vez leído los enunciados, los copéaron en su cuaderno a cada uno de los alumnos. Salimos a fuera del salón para distinguir la temperatura del día y comentamos sobre la temperatura del día de todos Santos, para afirmación de la lecto-escritura y de la temperatura reforzando la (n) L. Lectura pág 17.
- Les pedí a los niños que llevaran papel de china, cada pedazo de papel, picamos el papel con tijera las figuras y los otros pedazos también contamos y viendo los dos pedazos resulta más figuras, aquí se observa la presencia de la adición.

- 5 - Se realizó una pequeña imitación de las visitas a las compadres, padrinos, nevías, fontaneros los niños por equipos a los compadres de cada familia, los maestros y los equipos de integrantes, juntándolos, sumenta los integrantes, (es la aplicación de la adición).
- En el Salón de clases, presenté una exposición de figuras acompañado de números que el alumno ya conoce (9+1=10)
 - Luego los alumnos por sí solos iniciaron a resolver sumas con los flores, palos, hojas, piedras de la comunidad.
 - Presenté de nuevo la lámina donde trata del día de muertos estos enunciados pedí a los alumnos que leyeran en sí global y luego de palabras en palabras por último por sílabas dándole énfasis a la (Nn).
 - Los niños copearon en su cuaderno.
 - Se comentó sobre los sonidos que se producen en fiestas como la campana, cohete, música huapango, niños dibujaron en su cuaderno e iluminado las figuras.
 - Realizamos saltos del 1 al 6, contando los encajes que lleva una blusa de las mujeres que se ocupa la fiesta, presenté enunciados a cerca del tema acompañado la letra (Ll), visualizaron, leyeron, comentaron y copearon los enunciados. El maestro presentó tarjetas de figuras que se usan en todas fiestas, con sus nombres ~~incluyendo~~ incluyendo las letras (Ll y Nn)

Tema - Servicios de la comunidad

- 1.- Visitamos servicios de la Comunidad. Con personas que funcionan en las oficinas, comentar sobre las personas que acuden en las oficinas, contar cuanto servicios existen, enumerarlos de una a uno, aplicamos el número 7, realizamos sumas ~~en~~ en centros de servicios, leímos enunciados del libro, que coinciden con el tema, afirmando el sonido la letra (m) Pro Lecto pág. 41
- 2.- Escribieron los niños la letra (m) sobre los renglones del libro. Colocaron los números correspondientes en el rectángulo de cada conjunto.
- 3.- Salimos de paseo al campo a observar seres vivos y no vivos, comentamos sobre la vida, sus formas y su textura. Con los niños les enseñé el saludo digital y también ejecutamos el rastreo con los pies. Escribí enunciados en el pizarrón, destacando la letra (s) en solo en forma global, luego con los niños y después solos.
- 4.- Visitamos los campos; nos encontramos plantas comestibles, plantas de hornato y plantas medicinales. Las cortamos para llevar al salón y comentar su valor y su consistencia. Las ocupamos para cortar hasta 8. Dividimos en grupos después las juntamos de ahí se resolvió la suma. Realizaron los niños la práctica, de como aplicar la planta medicinal, hervimos en una lata de chiles y los niños les llamó mucho la atención. Aparecieron palabras escribí en el pizarrón enunciados con (m, s, t, l) en, luego en coro, posteriormente cada alumno, estos alumnos pasaron a subrayar sílabas y así sucesivamente las fueron identificando.

"Los niños cantaron "ca ballito blanco."

afirmaron los enunciados en el libro, alargar el sonido de la (k) Apunte y escribí números sólo los niños resolvieron la suma de ~~numeros~~ conjuntos.

Para celebrar la Revolución Mexicana, desfilamos el 21 de febrero por las calles principales elaboramos bandera con los niños, desfilamos con traje típico de la Comunidad. Se aplicó enunciados referente al desfile en la clase siguiente. Hicimos pedras en forma de triángulo, los niños buscaron pedras triangulares, en el salón los dibujaron triángulo, iluminando, trazaron números de 1-9 simbólicamente y sus representaciones.

Formé equipos para escenificar las Formas de gobierno en la Comunidad, uno era el que gobierna otros el pueblo. Los alumnos recitaron en el programa cívico, dicté a los alumnos palabras compuestas con la k, los alumnos ~~hicieron~~ pintaron triángulo en el suelo, sobre él brincaron 9 veces, cantaron el "toque de Bandera".

Afirmarón (k) leyendo enunciados en el L. Lectura pág. 26.

TEMA: En que trabajan en la Comunidad

- 1.- El maestro pregunté a los alumnos en que trabajan sus papá todos muy atentos, interesados contestaron, las actividades importantes fueron seis, de las cuales conté, a esta que una de las más básicas es la Agricultura, afirmamos en el libro de Actividades pág. 177. Analizamos que la ganadería necesita un cuidado especial. Visitamos una casa donde tiene plantas del café, observamos los cuidados que se debe.
- 2.- Al regreso los niños dibujaron una planta de café, e ilustraron la presencia del lenguaje siempre existe, presenté una lámina de enunciados donde se destacan los fonemas (n, m, l) dándole énfasis a estos fonemas, siguiendo los pasos del método, con éste método manejando palabra de la lengua materna, es muy fácil su percepción, porque los enunciados son comprendidos. Salimos a contar plantas de café manejando el número 7 y su representación simbólica pintando en el suelo, yo con una tarjeta con el número 7, posteriormente realizamos saltos con un sólo pie 7 veces luego los trazos simbólicos en el cuaderno.
- 3.- La siguiente clase, construimos tiendas, por equipos, cada equipo representó un comerciante, éste vendió útiles escolares y útiles de la casa, simulando con deshecho de cosas y objetos, los demás integrantes le compra la mercancía, con monedas de 1-5 pesos,
- 4.- Leerá enunciados y palabras escritas en el libro con la letra (L, l) y copiará en su cuaderno, en ésta clase construimos flor de totomoxtle, pegamos en un papel con resistol.

CONCLUSIONES DEL SEMINARIO TÉCNICO PEDAGÓGICO EFECTUADO DEL 9 AL 13 DE FEBRERO DE 1987, EN LA CIUDAD DE MEXICO, D.F., ORGANIZADO POR LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA A TRAVES DE LA -- SUDIRECCION DE DESARROLLO CURRICULAR, QUE PRESENTAN EL GRUPO ET-- NICO TLAPANECO DEL ESTADO DE GUERRERO.

I. INTRODUCCION.

Anexo 11

A un año y medio de iniciada la implantación de la propuesta curricular de educación indígena bilingüe bicultural y por la necesidad misma de la dinámica del trabajo, por primera vez se celebra un encuentro de equipos que intervienen en los diferentes niveles del desarrollo curricular como son: técnicos que participan en el diseño curricular, asesores generales y asesores de -- campo; nahuas de Puebla, totonacos de Veracruz y tlapanecos de -- la Montaña de Guerrero, en el que se propició un ambiente de intercambio de experiencias para la retroalimentación en la búsqueda de un nuevo modelo pedagógico para la Educación Indígena de -- México, sobre todo orientando a la formación armónica e integral del hombre para que éste sea capaz de construir su futuro reconociendo el presente y valorando el pasado. Inspirados en este esíritu, nos reunimos para analizar los aspectos técnicos y operativos de la propuesta, que como resultados hemos obtenido ricas experiencias que nos han permitido aclarar dudas y reorientar nuestro trabajo, las cuales les señalamos a continuación:

II. EDUCACIÓN PREESCOLAR.

La propuesta de programa curricular de este nivel ha sido analizada su estructura y su contenido, así como del espacio que --- ofrece al maestro de grupo para la incorporación de los conteni---

dos étnicos o la creación de nuevas situaciones didácticas que habrán de permitir orientar el desarrollo del niños de acuerdo con su entorno real, en consecuencia la propuesta es congruente, por hoy -- acabada, peron con las experiencias y propuestas que aquí se han -- planteado creemos que habrán de mejorar su instrumentación hasta -- conformar un programa completo que responda a las especificidades -- étnicas y al carácter nacional.

El grupo tlapaneco sugiere sea tomada en cuenta la propuesta de planeación de actividades del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el diseño presentado en este seminario como producto de las experiencias de los maestros tlapanecos que desarrollan la propuesta. Como toda actividad humana tiene tres grandes momentos que se ini-- cian con la planeación. luego la realización y al final la evalua-- ción, con este propósito se plantea la necesidad de instrumentar -- una evaluación clara y sencilla para valorar el proceso enseñanza-- aprendizaje de este nivel.

III. EDUCACION PRIMARIA. .

Con la asesoría de los técnicos de la Dirección General de Educación Indígena se analizaron las estructuras de las unidades de -- los programas de este nivel, así como la correlación de sus compo-- nentes, la interpretación de éstos, aclarando dudas y planteando ricas experiencias en su manejo y aplicación concreta en el campo de cuyos resultados aquí se ilustraron con ejemplos de planeación y enriquecimiento de los contenidos de programas, que sugerimos sirvan de base a los técnicos en el diseño curricular en el replanteamien-- to de la propuesta.

IV. EVALUACION.

En este aspecto no se tienen nuevas experiencias hasta el momento, ya que para tal objeto se siguen criterios establecidos en el Acuerdo 17 de la S.E.P., aunque en este seminario se nos ha entregado una propuesta de evaluación que pretende estimular la participación del niño en su proceso formativo.

V. CONTENIDOS ETNICOS.

Para la captación de contenidos se ha seguido la metodología de la investigación participativa de acuerdo con el Manual para la Captación de Contenidos Etnicos y de las investigaciones que se desprenden de los contenidos temáticos cuyos resultados se incorporan a los programas. Estas experiencias concuerdan con la visión de los técnicos de la investigación participativa que brindaron asesoría en este seminario reiterando la intención de vincular la escuela con la comunidad y por ende al niño con su realidad socio-cultural, local, regional, estatal, nacional y/o universal.

VI. AREA LINGUISTICA.

Para el desarrollo de la propuesta curricular ha sido preocupación de todos el problema de la lecto-escritura en la lengua materna del niño, ya que es un aspecto importante dentro de la propuesta que no se puede soslayar en estos momentos en que se inicia un trabajo que debe asegurar buenos resultados; por ello requiere de una buena orientación técnica, aunque aquí se señalaron unos avances en el caso del grupo tlapaneco, que ha logrado constituir su alfabeto e iniciado con limitaciones la escritura de la lengua materna en los diferentes grados, pero con la asesoría que se proporcionó en el seminario podemos orientar mejor las acciones para lograr un desarrollo

metodológico en este campo; por estas razones sugerimos se nos proporcionen guías de orientación técnica para conjugarlos con nuestras experiencias de campo.


VII. CONSIDERACIONES FINALES.


La propuesta de educación indígena llegará tan lejos como sea la voluntad de los que en ella participan, así como de la decisión institucional para apoyar en su desarrollo, en virtud de que hasta ahora ha tenido limitaciones de orden técnico, administrativo y económico. Porque creemos que ésta es una alternativa del proyecto nacional que tiene sus bases en el artículo 3º Constitucional, en la Ley Federal de Educación y se contempla en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte que se desprende del Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de la República.


México, D.F., Febrero 13 de 1987.

R E S P E T U O S A M E N T E

EL GRUPO TLAPANECO DE GUERRERO


PROFR. SERAFÍN POLICARPO SANCHEZ


PROFR. MARCELINO JERONIMO DIRCIO

"

PROFR. ISIDRO ESPINOBARROS CANDIA


PROFR. GAUDENCIO CANTU FLORES

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
CUADRO PARA LA CONCENTRACIÓN DE DATOS
SEGUIMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA GENÉRICA
1° a 6° GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

B. Operatividad de las unidades Programáticas Componentes. Características e indicadores
Clave B.1 - B.14

GRUPO ÉTNICO _____ COMUNIDAD _____
 ESCUELA _____ GRADO ESCOLAR _____
 UNIDAD DIDÁCTICA _____

INDICADORES	VALORES Y RAZONES		
COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS			
OBJETIVOS	Logrados		
	No logrados		
CONTENIDOS	Log. Objetivos		
	No log. Objetivos		
CONTENIDOS	Prof. Adecuada		
	Porf. Inadecuada		
CONTENIDOS	Fav. Integración		
	No fav.integración		
CONTENIDOS	Cantidad sufic.		
	Cant. insuficiente		
DES. UNIDAD	Adec. a tiempo		
	No adec. a tiempo		
ACTIVIDADES	Suf. p/des.sit. did.		
	No suf.p/des/sit/d.		
ACTIVIDADES	Perm. uso de 3 t.c.		
	No perm.uso de 3t		
UNIDAD	Metod.adecuada		
	No adecuada		
UNIDAD	Se adapta		
	No se adapta		
UNIDAD	Favore.Biculmo		
	No favore. Bicult.		
UNIDAD	Favore. Bilingmo.		
	No favor. Biligmo		
UNIDAD	Resp. caract med.		
	No resp. car. Med.		
UNIDAD	Resp. a expectatva		
	No resp. a expect.		

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
CUADRO PARA LA CONCENTRACIÓN DE DATOS
SEGUIMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA GENÉRICA
1° a 6° GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

C. Tipos de Relaciones Favorecidas por la Propuesta por Comunidad, Grado y Unidad
Clave C.1 - C.4

GRUPO ÉTNICO _____ COMUNIDAD _____
 GRADO _____ UNIDAD _____

RELACIONES REFERENTES	RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO		RELACION ALUMNO-COMUNIDAD		RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD		RELACIÓN APLICANTES-COMU. ESCOLAR	
	Las prop.	No las p.	Las favor	No las f.	Las favor	No las f	Las favor	No las f
COMUNIDAD	Razones		Razones		Razones		Razones	
GRADO								
UNIDAD								
COMUNIDAD	Razones		Razones		Razones		Razones	
GRADO								
UNIDAD								
COMUNIDAD	Razones		Razones		Razones		Razones	
GRADO								
UNIDAD								
COMUNIDAD	Razones		Razones		Razones		Razones	
GRADO								
UNIDAD								
TOTAL								

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
CUADRO PARA LA CONCENTRACIÓN DE DATOS
SEGUIMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA GENÉRICA
1° a 6° GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
D. Uso, elaboración y adaptación de Materiales
Clave D1 - D.5

GRUPO ÉTNICO _____ COMUNIDAD _____
 GRADO _____ UNIDAD _____

Tipo de materiales Referentes	Uso de materiales de la Región		Participación del alumno en Su elaboración		Participación del maestro, padres y otros en su elaboración.		Realización		Adaptación a necesidades de la Región		T O T A L
	Lo prop	No lo prop.	La fav	No la favor	La fav	No la favor	Fácil	Difícil	Se adapta	No se adapta	
COMUNIDAD _____	Razones		Razones		Razones		Razones		Razones		
GRADO _____											
UNIDAD _____											
COMUNIDAD _____	Razones		Razones		Razones		Razones		Razones		
GRADO _____											
UNIDAD _____											
COMUNIDAD _____	Razones		Razones		Razones		Razones		Razones		
GRADO _____											
UNIDAD _____											
COMUNIDAD _____	Razones		Razones		Razones		Razones		Razones		
GRADO _____											
UNIDAD _____											
TOTAL	Lo prop	No lo prop.	La fav	No la favor	La fav	No la favor	Fácil	Difícil	Se adapta	No se adapta	

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
CUADRO PARA LA CONCENTRACIÓN DE DATOS
SEGUIMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA GENÉRICA
1° a 6° GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

E. Tipos de Evaluación por Grupo, Comunidad, Grado, y unidad Programática
Clave E.1 - E.7

GRUPO ÉTNICO _____ COMUNIDAD _____ GRADO _____ UNIDAD DIDACTICA _____

TIPOS DE EVALUACIÓN									
SUGIERE VALORACIÓN DEL PROCESO TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
FAVORECE LA AUTO EVALUACIÓN DEL ALUMNO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
PERMITE ACCIONES DE RECUPERACIÓN	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
PERMITE LA PARTICIPACIÓN CONJUNTA DE ALUMNOS, MAESTROS Y PADRE DE FAM.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
PERMITE LA ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
PERMITE EL USO DE LAS TÉCNICAS PLANTEADAS EN LAS ACTIVIDADES	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
PROPICIAN LA OBJETIVIDAD LOS INSTRUMENTOS PLANTEADOS	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	RAZONES								
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
CUADRO PARA LA CONCENTRACIÓN DE DATOS
SEGUIMIENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA GENÉRICA
1° a 6° GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

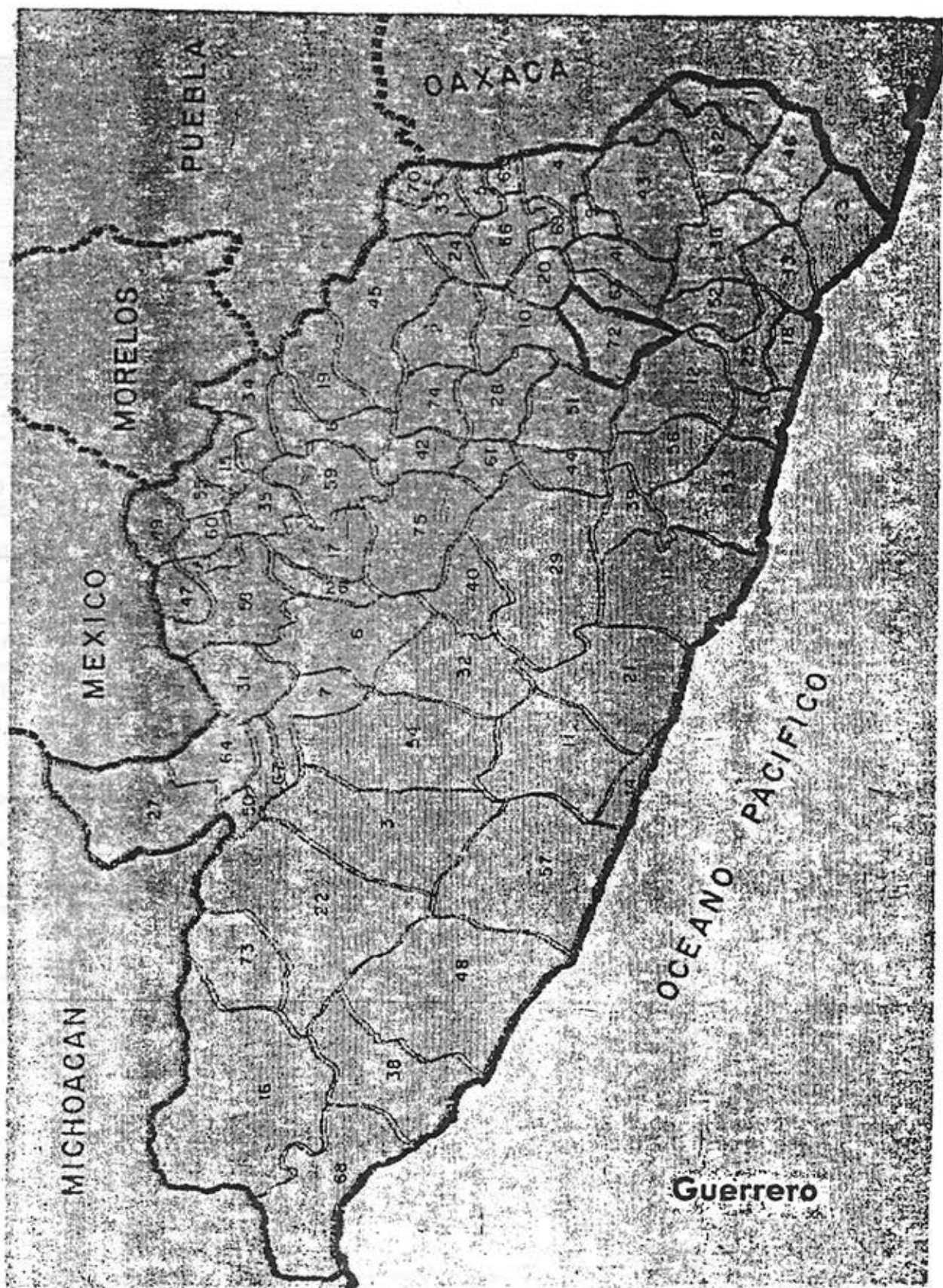
F. Cambios Realizados a las Actividades Sugeridas por Grupo Étnico, Comunidad, Grado y Unidad
Clave F.1 - F.3

GRUPO ÉTNICO _____ **COMUNIDAD** _____ **GRADO** _____ **UNIDAD** _____
DIDACTICA

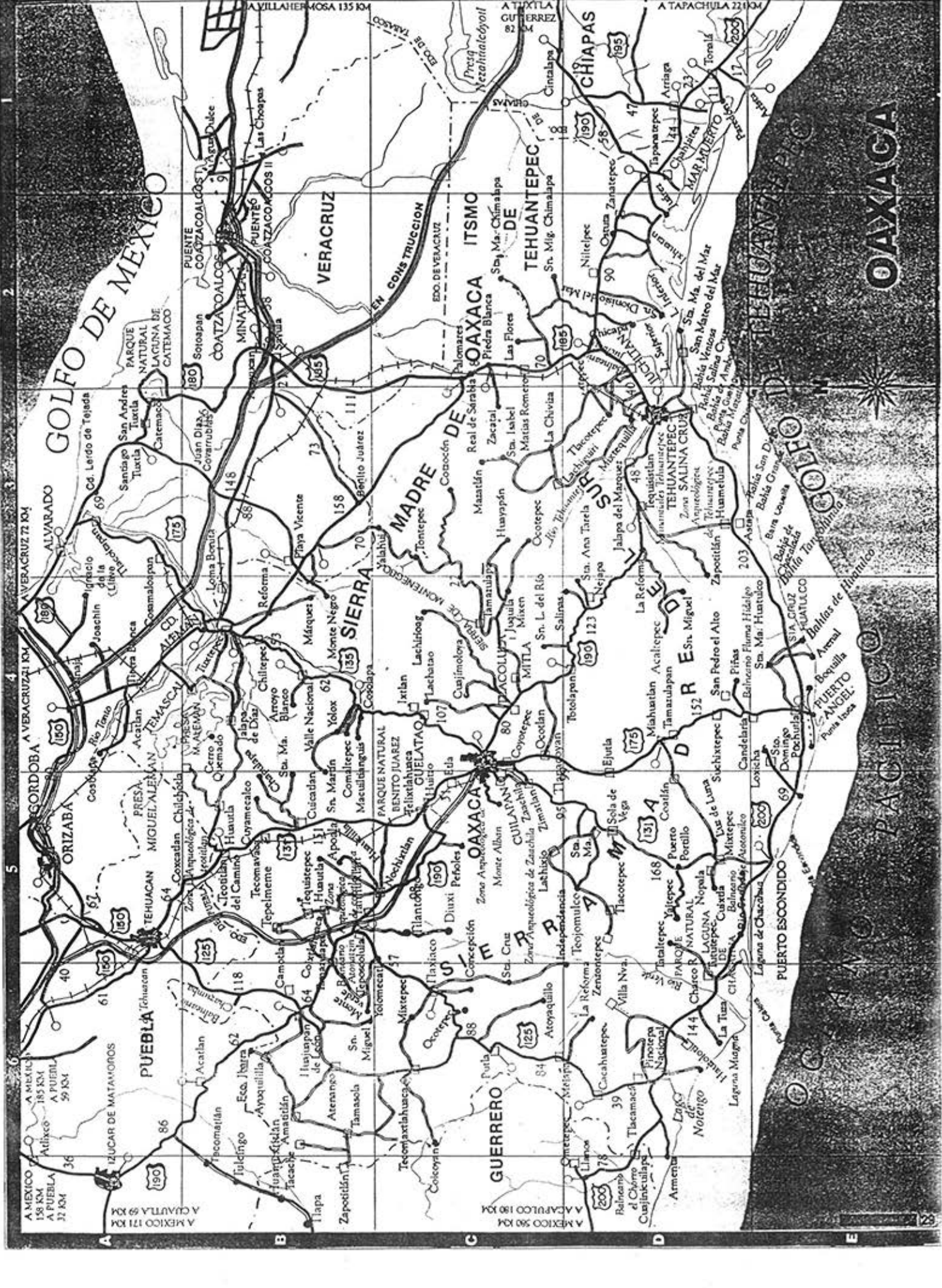
CAMBIOS REALIZADOS COMUNIDAD, GRADO Y UNIDAD	ACTIVIDADES CAMBIADAS		ACTIVIDADES OMITIDAS		ACTIVIDADES AGREGADAS		T O T A L
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		
GRADO							
UNIDAD							
COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		
GRADO							
UNIDAD							
COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		
GRADO							
UNIDAD							
COMUNIDAD	DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		DESCRIPCIÓN		
GRADO							
UNIDAD							
TOTAL	SI	NO	SI	NO	SI	NO	



GUERRERO



Municipio	cabecera municipal	etimología
61 Tixtla	Tixtla de Guerrero	Tixtla: del náhuatl "masa de maíz" o "masa para tortillas". Vicente Guerrero: héroe de la Independencia.
62 Tlacoachistlahuaca	Tlacoachistlahuaca	Del náhuatl: "tlacuachés en la llanura".
63 Tlacoapo	Tlacoapo	Del náhuatl "en el agua partida".
64 Tlalchapa	Tlalchapa	Del náhuatl "tierra arenosa".
65 Tlalixtaquilla	Tlalixtaquilla	Voz híbrida náhuatl-español: "la pequeño Tlalixtac (tierra blanca)".
66 Tlapa	Tlapa de Comonfort	Tlapa: del náhuatl "pueblo quemado" o "de color rojo". Ignacio Comonfort: presidente de México (1855-1858).
67 Tlapehuala	Tlapehuala	Del náhuatl "donde abundan los tlapehuales " u "orzuelo para tomar fieras".
68 Unión, La	La Unión	Alusión a que aquí se unió a José María Morelos el primer contingente de surianos en pos de la independencia.
69 Xalpatláhuac	Xalpatláhuac	Del náhuatl "extensión de arena" o "arenal amplio".
70 Xochihuehuetlán	Xochihuehuetlán	Del náhuatl "lugar de la flor vieja".
71 Xochistlahuaca	Xochistlahuaca	Del náhuatl "llanura de flores".
72 Zapotitlán <u>Tablas</u>	Zapotitlán Tablas	Zapotitlán: del náhuatl "lugar de zapotes". Tablas: alusión a los recursos forestales de la zona.
73 Zirándaro	Zirándaro de los Chávez	Zirándaro: del phoré "lugar de las zirandas ". Ignacio Chávez: médico y fundador del Instituto Nacional de Cardiología; Rodolfo Chávez: ministro de la Suprema Corte de Justicia.
74 Zitlala	Zitlala	Del náhuatl "estrellas".
75 Zumpango del Río	Zumpango del Río	Zumpango: del náhuatl "en el tzompantli (bandera de cráneos)". Del Río: por su ubicación a orillas del río Zumpango.



GOLFO DE MEXICO

VERACRUZ

MADRE DE OAXACA

ISTMO DE TEHUANTEPEC

OAXACA

CHIAPAS

GOLFO DE TEHUANTEPEC

OAXACA

PACIFICO

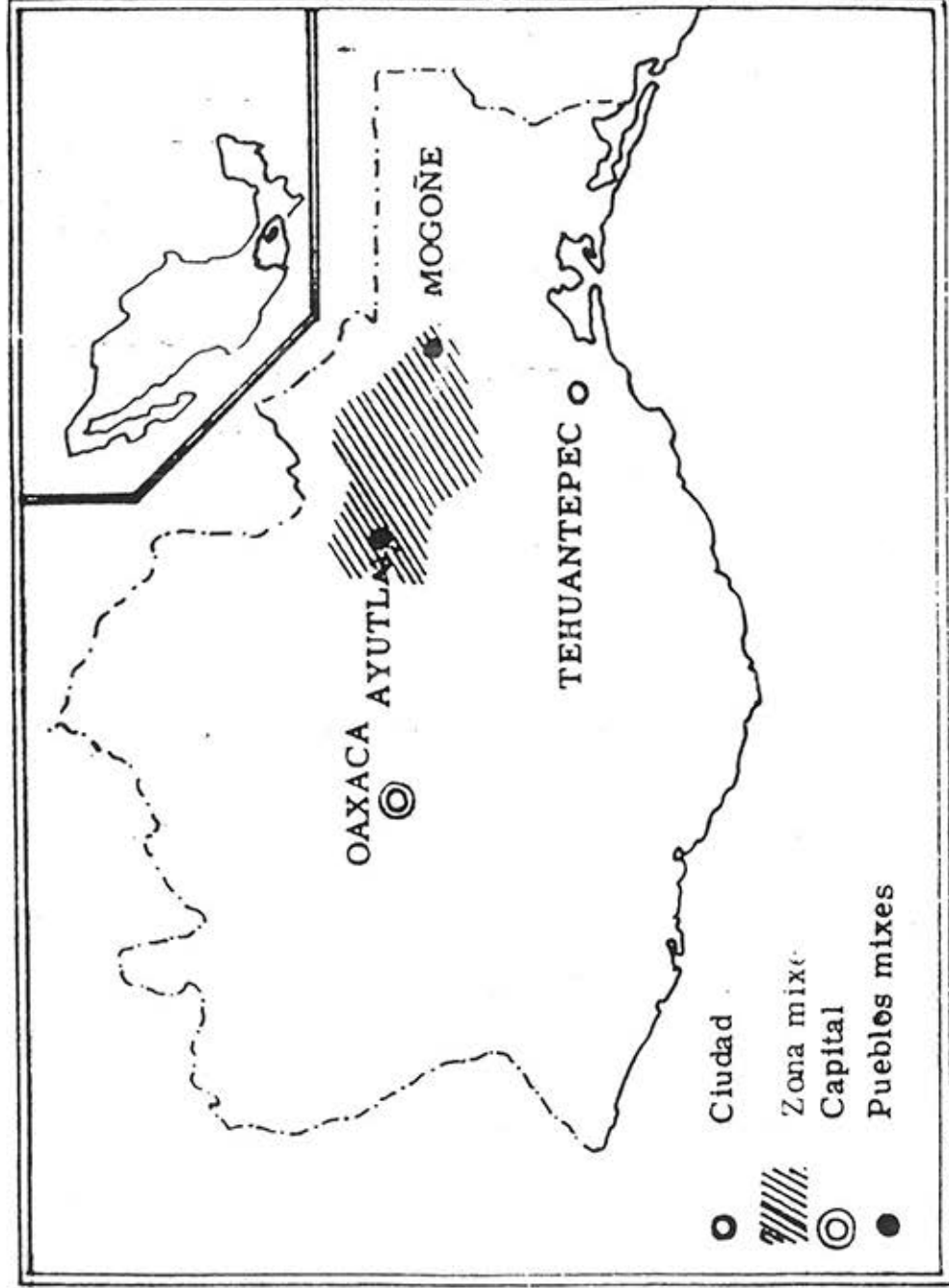
A MEXICO 158 KM
A PUEBLA 32 KM

A MEXICO 171 KM
A CUATLA 69 KM

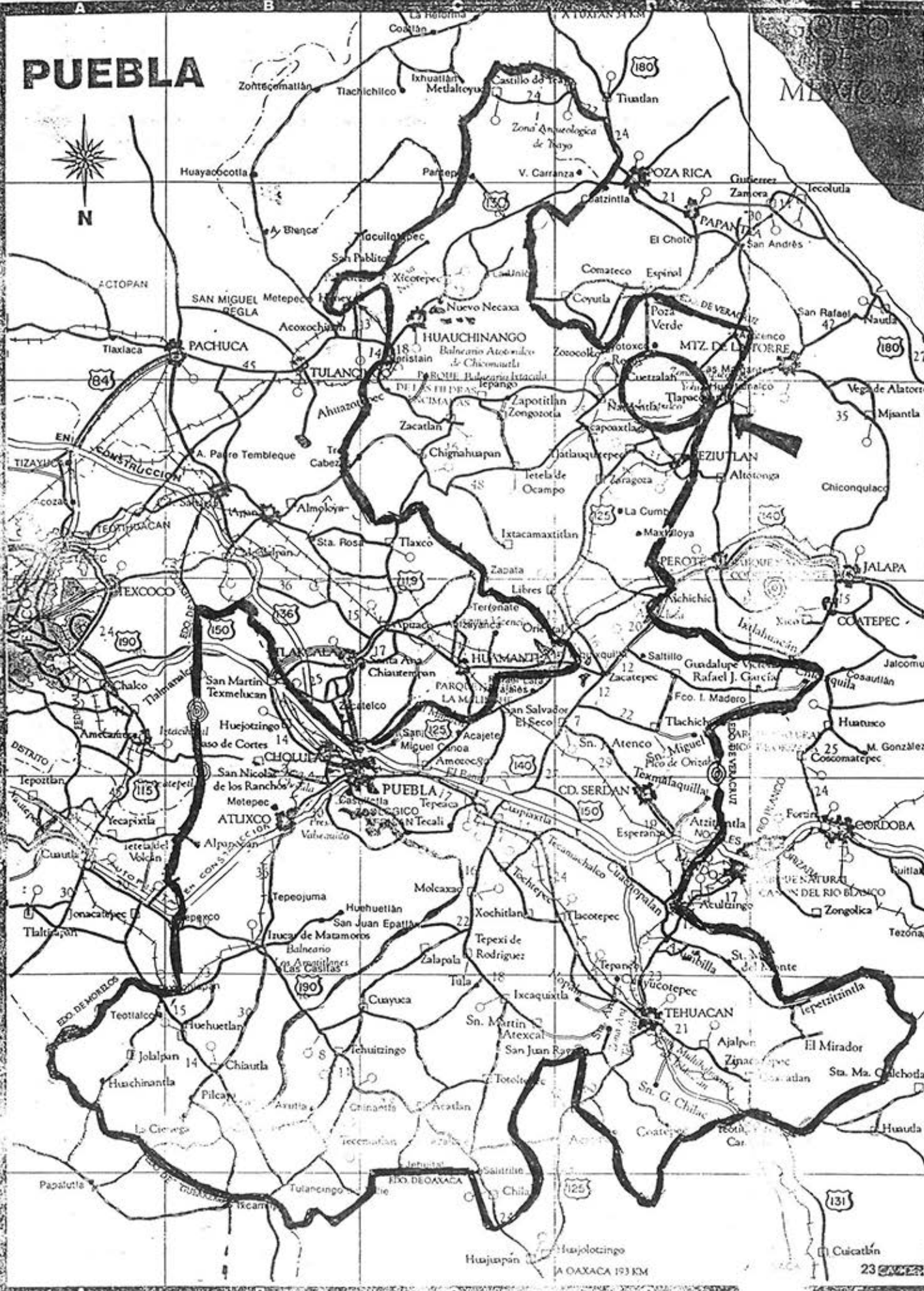
A MEXICO 180 KM
A CAPIFUCO 180 KM

A MEXICO 220 KM
A TAPACHULA 220 KM

Ubicación de la Zona Mixe en Oaxaca

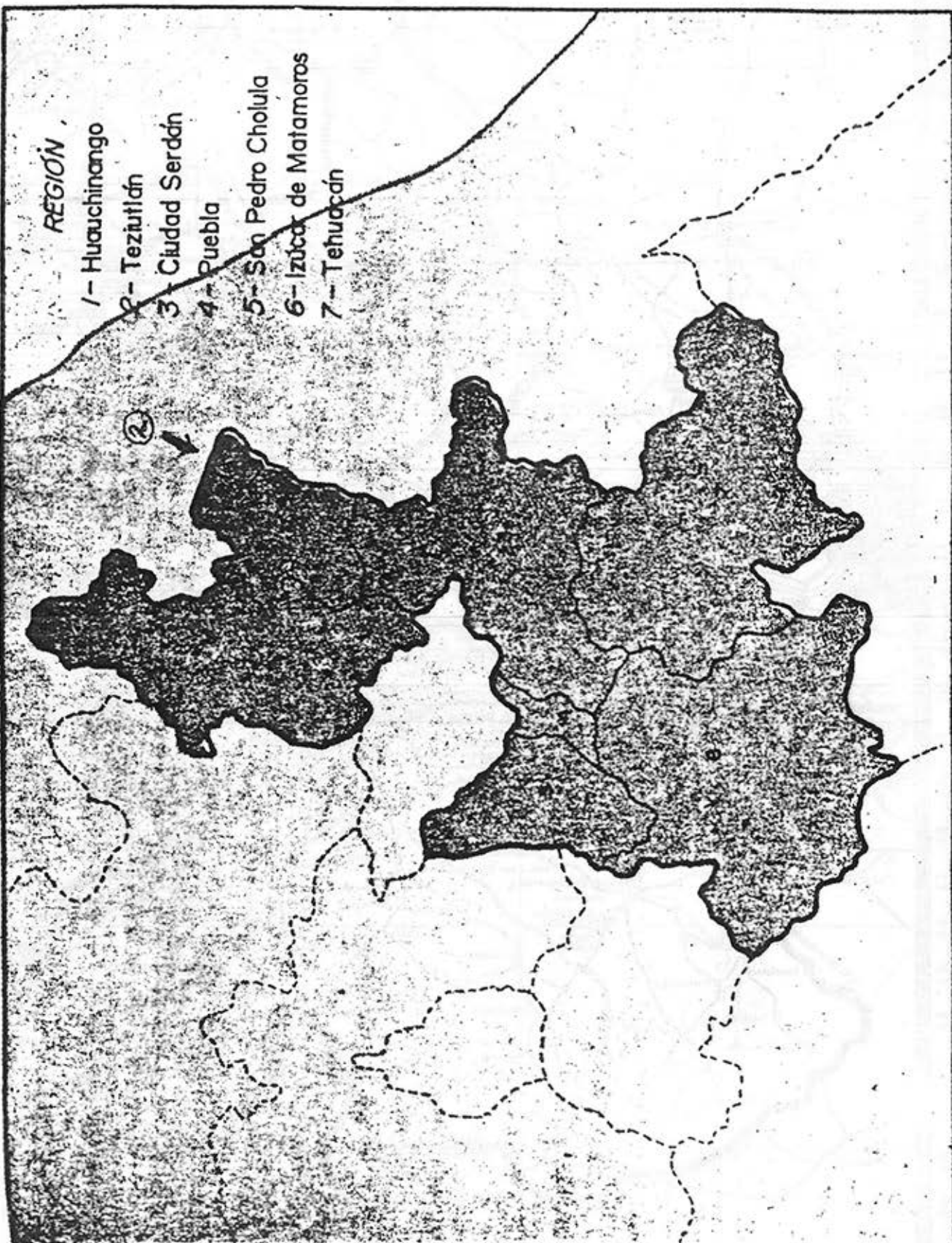


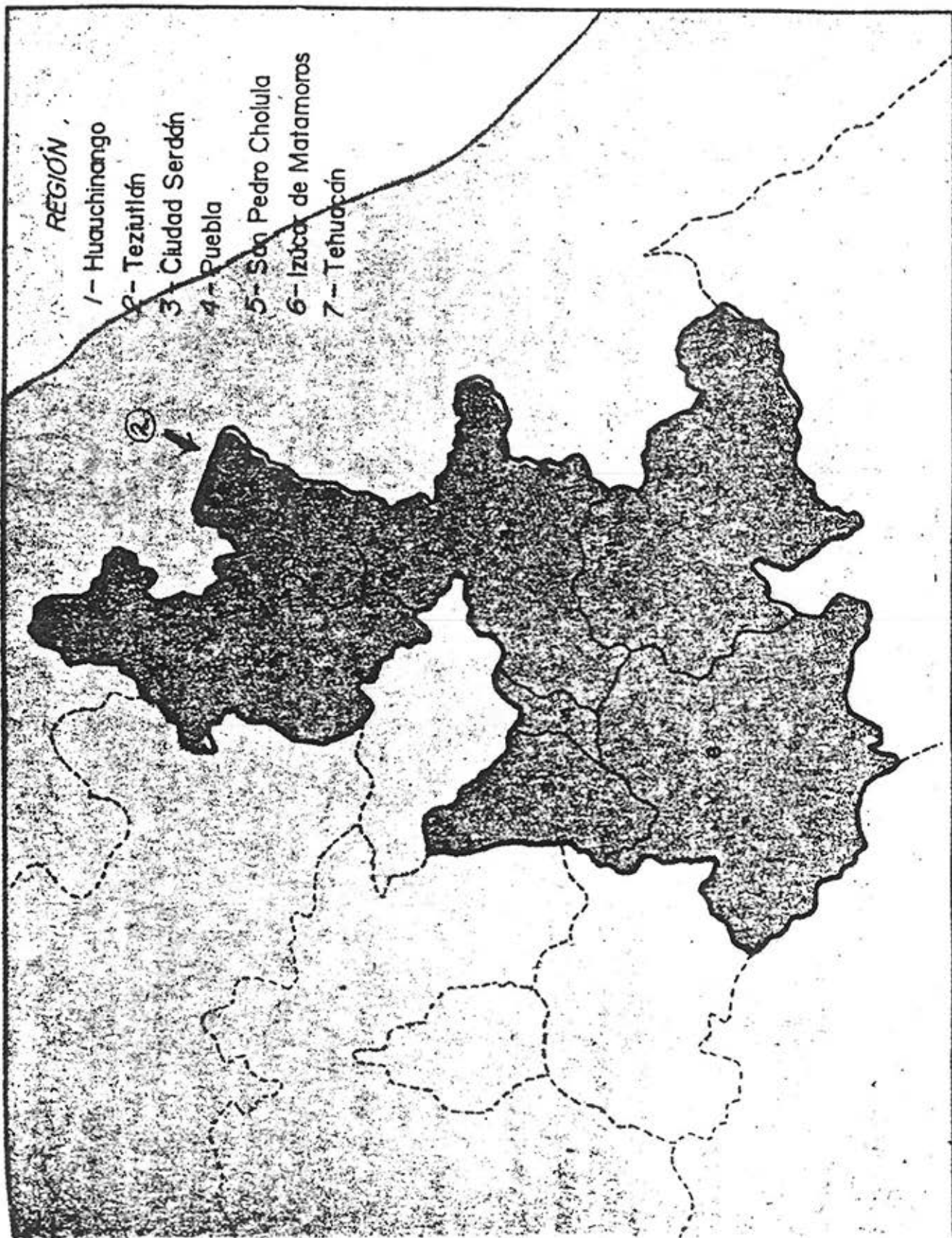
PUEBLA

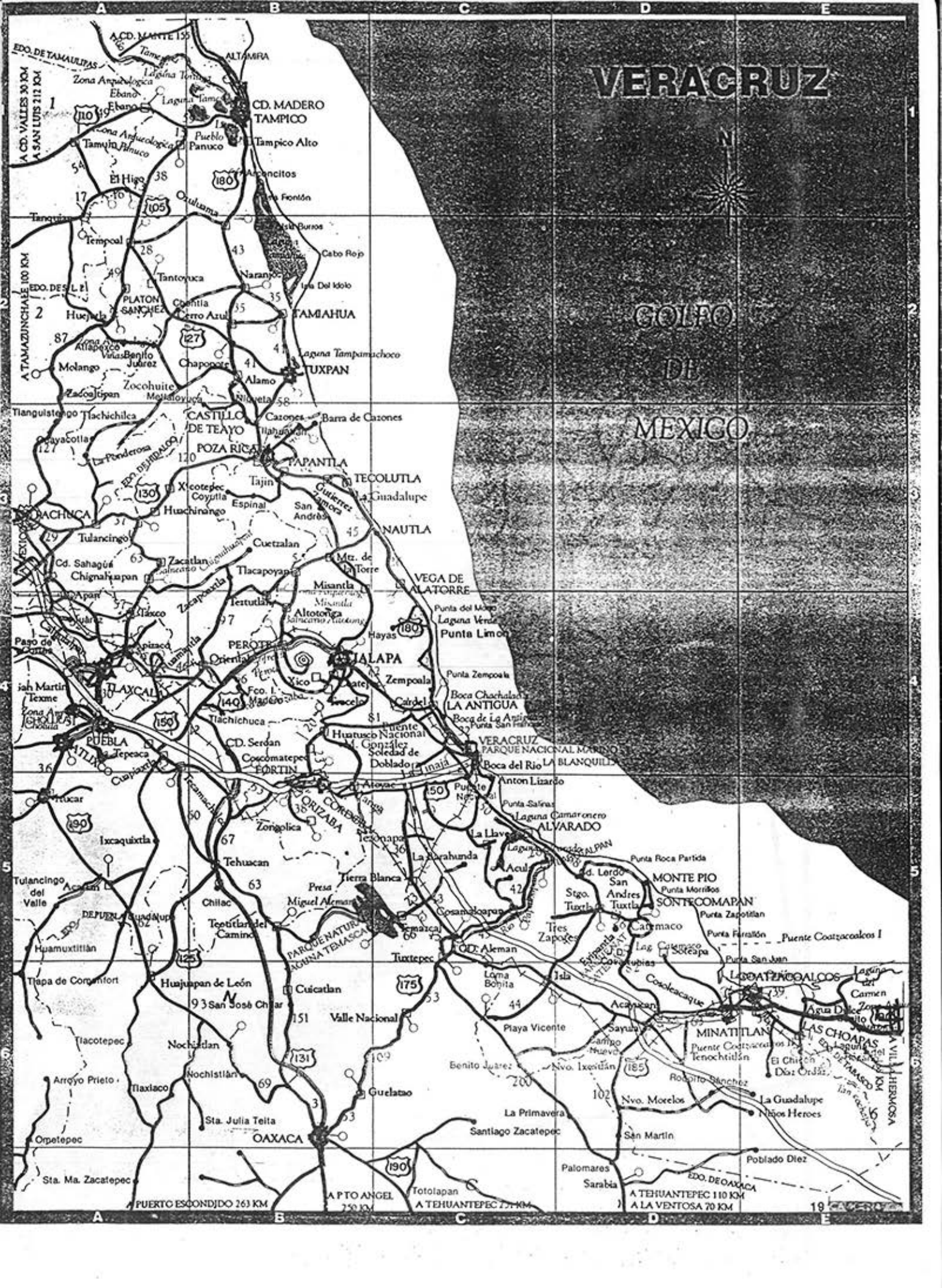


REGIÓN

- 1- Huauchinango
- 2- Teziutlán
- 3- Ciudad Serdán
- 4- Puebla
- 5- San Pedro Cholula
- 6- Izúcar de Matamoros
- 7- Tehuacán

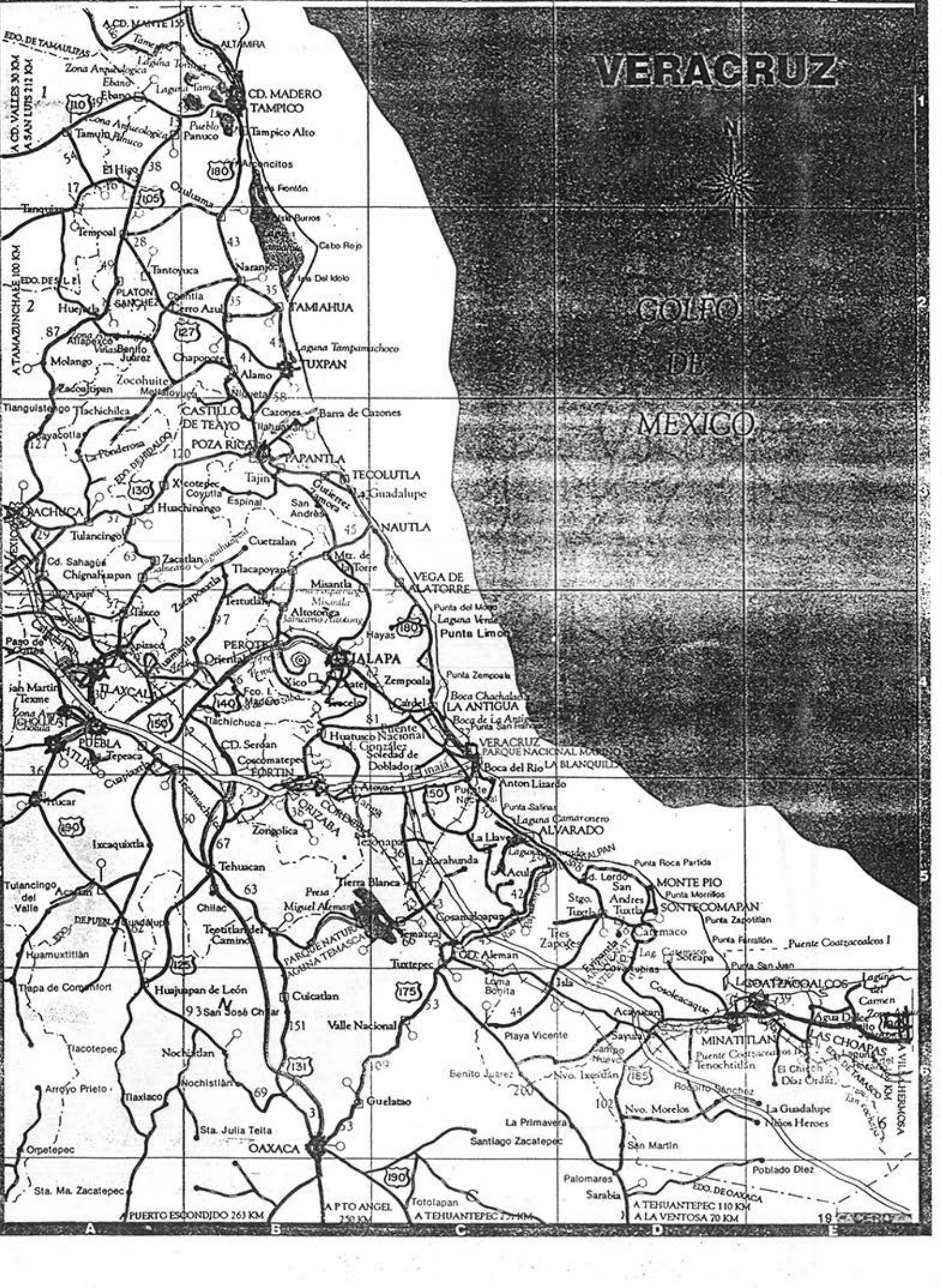






VERACRUZ

GOLFO DE MEXICO



CD. MADERO TAMPICO
Tampico Alto
Tampico
Pueblo Panuco
El Higo
Tantoyuca
Naranjo
Cabo Rojo
Tuxpan
Alamo
Zacatlán
Castillo de Teayo
Poza Rica
Papanitla
Tecolutla
Nautla
Vega de Alatorre
Xalapa
Perote
Tlaxcala
Puebla
Orizaba
Veracruz
Alvarado
Monte Pio
Sontecomapan
Oaxaca

EDO. DE TAMAUULIAS
EDO. DE TAMAULIPAS
EDO. DE VERACRUZ
EDO. DE PUEBLA
EDO. DE OAXACA

VERACRUZ
GOLFO DE MEXICO

1
2
3
4
5

A
B
C
D
E

A CD. VALLES 90 KM
A SAN LUIS 212 KM

A TAMAZUNCHALE 100 KM

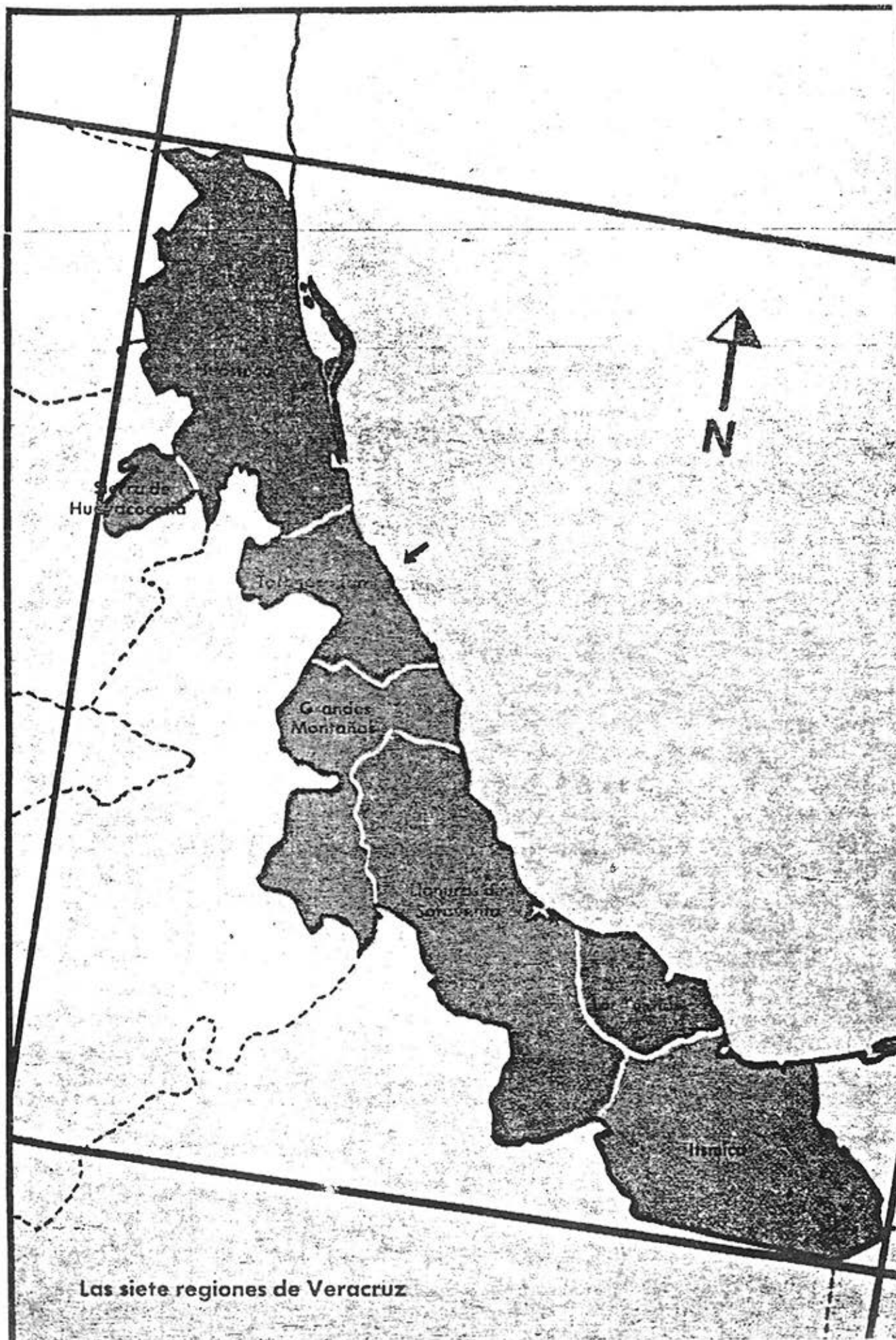
A PUERTO ESCONDIDO 263 KM

A PTO ANGEL 250 KM

A TEHUANTEPEC 277 KM

A TEHUANTEPEC 110 KM
A LA VENTOSA 70 KM

19



Sierra de
Huasteca

Toluca

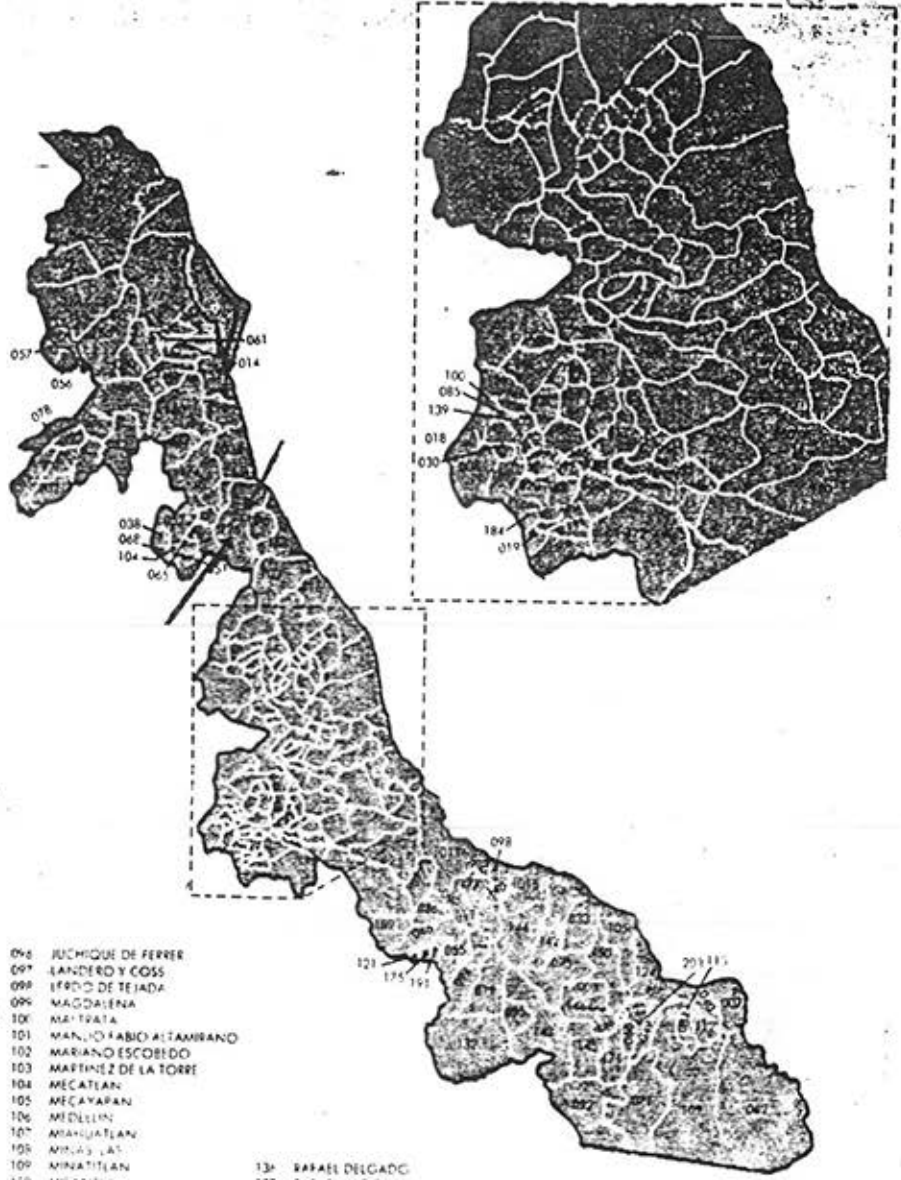
Grandes
Montañas

Cerros de
Soconusco

Istmo

Las siete regiones de Veracruz

- 001 ACAJETE
- 002 ACATLAN
- 003 ACAYUCAN
- 004 ACTOPAN
- 005 ACULA
- 006 ACULTZINGO
- 007 AGUA DULCE
- 008 ALPATLANHUAC
- 009 ALTO LUCERO
- 010 ALTOTONGA
- 011 ALVARADO
- 012 AMATILAN
- 013 AMATLAN DE LOS REYES
- 014 AMATLAN TUXPAN
- 015 ANGEL R. CABADA
- 016 ANTIQUA, LA
- 017 APAZAPAN
- 018 AQUILA
- 019 ASTACINGA
- 020 ATLAHUELCO
- 021 ATOYAC
- 022 ATZACAN
- 023 ATZALAN
- 024 AYAHUALULCO
- 025 BANDERILLA
- 026 BENITO JUAREZ
- 027 BOCA DEL RIO
- 028 CALCAHUALCO
- 029 CAMARON DE TEJEDA
- 030 CAMERINO Z. MENDOZA
- 031 CARRILLO PUERTO
- 032 CASTILLO DE TEAYO
- 033 CATEMACO
- 034 CAZONES DE HERRERA
- 035 CERRO AZUL
- 036 CITLALTEPEC
- 037 COACOATZINTLA
- 038 COAHUILTAN
- 039 COATEPEC
- 040 COATZACOALCOS
- 041 COATZINTLA
- 042 COETZALA
- 043 COLIPA
- 044 COMAPA
- 045 CORDOBA
- 046 COSAMALOAPAN
- 047 COSAUTLAN DE CARRASAL
- 048 COSCOMATEPEC
- 049 COSOLEACAQUE
- 050 COXTATLA
- 051 COXQUIHUI
- 052 COYUTLA
- 053 CUICHAPA
- 054 CUITLALHUAC
- 055 CHACALTIANGUIS
- 056 CHALMA
- 057 CHICONAMEL
- 058 CHICONQUIACO
- 059 CHICONTEPEC
- 060 CHINAUTLA
- 061 CHINAMPAN DE GONZALEZ
- 062 CHAPAS LAS
- 063 CHOCAMAN
- 064 CHONTLA
- 065 CHUMATLAN
- 066 EMILIANO ZAPATA
- 067 ESPINAL
- 068 FLORENO MATA
- 069 FORTIN
- 070 GUTIERREZ ZAMORA
- 071 HIDALGOITZAN
- 072 HIGO EL
- 073 HUATLISCO
- 074 HUAYACOCOTLA
- 075 HUAYAPAN DE OCAMPO
- 076 HUAYAPAN DE SAN JERONIMO
- 077 IGNACIO DE LOPEZ
- 078 IZAMATLAN
- 079 IZLA
- 080 IXCATEPEC
- 081 IXHUACAN DE LOS REYES
- 082 IXHUATLAN DE MADEIRO
- 083 IXHUATLAN DEL CAPE
- 084 IXHUATLAN DEL SURISTE
- 085 IXHUATLANCULO
- 086 IXTACALHUACAN
- 087 IXTACUQUISTLAN
- 088 IXCACANGO
- 089 JALCOMULCO
- 090 JALTAPAN
- 091 JAMAPA
- 092 JESUS CARRANZA
- 093 JOSEPEPEC
- 094 JOSE AZUETA
- 095 JUAN RODRIGUEZ CLARA



- 096 JUCHIQUE DE FERRE
- 097 LANDERO Y COSS
- 098 LERDO DE TEJADA
- 099 MAGDALENA
- 100 MATZATLA
- 101 MANLIO FABIO ALTAMIRANO
- 102 MARIANO ESCOBEDO
- 103 MARTINEZ DE LA TORRE
- 104 MECATLAN
- 105 MECAYAPAN
- 106 MEXQUITAN
- 107 MIQUILTAN
- 108 MINAS LAS
- 109 MINATITLAN
- 110 MISANTLA
- 111 MIXTLA DE ALTAMIRANO
- 112 MOCTEZUMA
- 113 NANCITAL DE J. CARDENAS
- 114 NAYONILCO
- 115 NAYUTLA
- 116 NAYUTLA
- 117 NAYUTLA
- 118 NAYUTLA
- 119 NAYUTLA
- 120 NAYUTLA
- 121 NAYUTLA
- 122 NAYUTLA
- 123 NAYUTLA
- 124 NAYUTLA
- 125 NAYUTLA
- 126 NAYUTLA
- 127 NAYUTLA
- 128 NAYUTLA
- 129 NAYUTLA
- 130 NAYUTLA
- 131 NAYUTLA
- 132 NAYUTLA
- 133 NAYUTLA
- 134 NAYUTLA
- 135 NAYUTLA
- 136 NAYUTLA
- 137 NAYUTLA
- 138 NAYUTLA
- 139 NAYUTLA
- 140 NAYUTLA
- 141 NAYUTLA
- 142 NAYUTLA
- 143 NAYUTLA
- 144 NAYUTLA
- 145 NAYUTLA
- 146 NAYUTLA
- 147 NAYUTLA
- 148 NAYUTLA
- 149 NAYUTLA
- 150 NAYUTLA
- 151 NAYUTLA
- 152 NAYUTLA
- 153 NAYUTLA
- 154 NAYUTLA
- 155 NAYUTLA
- 156 NAYUTLA
- 157 NAYUTLA
- 158 NAYUTLA
- 159 NAYUTLA
- 160 NAYUTLA
- 161 NAYUTLA
- 162 NAYUTLA

- 134 RAFAEL DELGADO
- 135 RAFAEL LUCIO
- 136 REYES LOS
- 137 RIO BLANCO
- 138 SALTA BARBARA
- 139 SAN ANDRES BERNABE
- 140 SAN ANDRES TLATELCO
- 141 SAN JUAN EVANGELISTA
- 142 SANTIAGO TOLTECA
- 143 SAYULA DE PEÑAMAN
- 144 SOCONUSCO
- 145 SOCHILCO
- 146 SOLEDAD ATZOMPAN
- 147 SOLEDAD DE DOBLADO
- 148 SOTEAPAN
- 149 TAMALIN
- 150 TAMIAHUA
- 151 TAMPICO ALTO
- 152 TAMPICO
- 153 TAMPICO
- 154 TAMPICO
- 155 TAMPICO
- 156 TAMPICO
- 157 TAMPICO
- 158 TAMPICO
- 159 TAMPICO
- 160 TAMPICO
- 161 TAMPICO
- 162 TAMPICO
- 163 TENEOCHTITLAN
- 164 TEOCUILO
- 165 TEPALAYUCA
- 166 TEPIC
- 167 TEPIC
- 168 TEPIC
- 169 TEPIC
- 170 TEPIC
- 171 TEPIC
- 172 TEPIC
- 173 TEPIC
- 174 TEPIC
- 175 TEPIC
- 176 TEPIC
- 177 TEPIC
- 178 TEPIC
- 179 TEPIC
- 180 TEPIC
- 181 TEPIC
- 182 TEPIC
- 183 TEPIC
- 184 TEPIC
- 185 TEPIC
- 186 TEPIC
- 187 TEPIC
- 188 TEPIC
- 189 TEPIC
- 190 TEPIC
- 191 TEPIC
- 192 TEPIC
- 193 TEPIC
- 194 TEPIC
- 195 TEPIC
- 196 TEPIC
- 197 TEPIC
- 198 TEPIC
- 199 TEPIC
- 200 TEPIC
- 201 TEPIC
- 202 TEPIC
- 203 TEPIC
- 204 TEPIC
- 205 TEPIC
- 206 TEPIC
- 207 TEPIC
- 208 TEPIC
- 209 TEPIC
- 210 TEPIC
- 211 TEPIC
- 212 TEPIC
- 213 TEPIC
- 214 TEPIC
- 215 TEPIC
- 216 TEPIC
- 217 TEPIC
- 218 TEPIC
- 219 TEPIC
- 220 TEPIC
- 221 TEPIC
- 222 TEPIC
- 223 TEPIC
- 224 TEPIC
- 225 TEPIC
- 226 TEPIC
- 227 TEPIC
- 228 TEPIC
- 229 TEPIC
- 230 TEPIC
- 231 TEPIC
- 232 TEPIC
- 233 TEPIC
- 234 TEPIC
- 235 TEPIC
- 236 TEPIC
- 237 TEPIC
- 238 TEPIC
- 239 TEPIC
- 240 TEPIC
- 241 TEPIC
- 242 TEPIC
- 243 TEPIC
- 244 TEPIC
- 245 TEPIC
- 246 TEPIC
- 247 TEPIC
- 248 TEPIC
- 249 TEPIC
- 250 TEPIC
- 251 TEPIC
- 252 TEPIC
- 253 TEPIC
- 254 TEPIC
- 255 TEPIC
- 256 TEPIC
- 257 TEPIC
- 258 TEPIC
- 259 TEPIC
- 260 TEPIC
- 261 TEPIC
- 262 TEPIC
- 263 TEPIC
- 264 TEPIC
- 265 TEPIC
- 266 TEPIC
- 267 TEPIC
- 268 TEPIC
- 269 TEPIC
- 270 TEPIC
- 271 TEPIC
- 272 TEPIC
- 273 TEPIC
- 274 TEPIC
- 275 TEPIC
- 276 TEPIC
- 277 TEPIC
- 278 TEPIC
- 279 TEPIC
- 280 TEPIC
- 281 TEPIC
- 282 TEPIC
- 283 TEPIC
- 284 TEPIC
- 285 TEPIC
- 286 TEPIC
- 287 TEPIC
- 288 TEPIC
- 289 TEPIC
- 290 TEPIC
- 291 TEPIC
- 292 TEPIC
- 293 TEPIC
- 294 TEPIC
- 295 TEPIC
- 296 TEPIC
- 297 TEPIC
- 298 TEPIC
- 299 TEPIC
- 300 TEPIC